



UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL
ESTRÉS PRECOMPETITIVO Y RESILIENCIA
EN PREADOLESCENTES.
ANÁLISIS DE LOS SÍNTOMAS Y SU
TRANSFORMACIÓN EN FORTALEZAS

PRESENTADA POR:
JORGE LUIS CALZADA MOLINA

DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
DR. D. JAVIER CAZÓN ZAGALAZ

JAÉN, 10 DE JULIO DE 2017

ISBN 978-84-9159-267-9



**Universidad
de Jaén**

Departamento de Didáctica de
la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

ESTRÉS PRECOMPETITIVO Y RESILIENCIA EN PREADOLESCENTES

Análisis de los síntomas y su transformación en fortalezas

Directores:

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Dr. Javier Cachón Zagalaz

Presentada por: Jorge Luis Calzada Molina

Jaén, 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecer de manera sincera a mi tutora Dña. M^a Luisa Zagalaz Sánchez, por implicarse en este proyecto de investigación, por enseñarme, por exigirme y guiarme en este largo camino. Porque siempre que la he necesitado, la he encontrado. Ella sabe que ya forma parte de las tres personas importantes en mi vida que llevan su nombre.

De igual forma agradecer D. Javier Cachón Zagalaz por impulsarme a seguir, cuando los “bajones” aparecían, por sus consejos y su ayuda.

Agradecer a mis padres todo su amor y su ayuda incondicional siempre y porque gracias a ellos, soy quien soy, enseñándome con su ejemplo, que la vida es cuestión de honradez, humildad y sacrificio. No puedo dejar de agradecerles que hayan sido y sigan siendo “mis adultos significativos” en mi aprendizaje resiliente.

De manera especial tengo que agradecer a “nuestra pequeña” y a Jesús, porque ellos pusieron en mi camino este trabajo y aunque no me previnieron de lo complicado que iba a ser, siempre he sentido su ayuda y apoyo cuando las fuerzas flaqueaban.

También agradecer de forma especial a la Dra. Norma Ivon González Arratia, porque sin conocernos de nada y a miles de kilómetros, sólo nuestro contacto a través de email, me ha transmitido valores y empatía necesarios para ser una persona resiliente. Siempre me ha atendido con mucho cariño. Sólo puedo decirle, gracias.

No puedo dejar de agradecer a los centros, directores, profesores y en especial a todos los alumnos que con su colaboración, han sido la esencia de esta investigación, permitiendo que se llevase a cabo.

Recordar a todas las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis y agradecerles su apoyo y cariño incondicional.

RESUMEN

RESUMEN

El estrés en ámbito deportivo aparece cuando el deportista ante la proximidad del evento, piensa que hay una gran diferencia entre lo que el ambiente exige y lo que él puede responder, considerándose poco eficaz para resolver la situación. Esta situación potencialmente incierta desencadena un estado de desajuste en el individuo, produciendo unos síntomas fisiológicos y psicológicos.

La resiliencia se entiende como la capacidad del individuo para enfrentar y adaptarse, de manera positiva a situaciones altamente estresantes.

El trabajo que se presenta es un estudio empírico descriptivo de carácter transversal, fundamentalmente cuantitativo, cuyo objetivo es analizar los síntomas de estrés pre-competitivo que presentan los niños que participan en deportes de competición, midiendo el grado de resiliencia que presenta toda la muestra para comprobar su influencia como estrategia de afrontamiento para minimizar dicho estrés.

Para ello, han participado alumnos que practican deporte con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, que estudian en colegios de Educación Primaria (EP) de la provincia de Jaén, configurando una muestra de 356 individuos de los que el 44,7% son chicos y el 53,3% son chicas. Para la aplicación y cuantificación de los datos se han utilizado técnicas cuantitativas, mediante la aplicación de encuestas grupales de carácter demoscópico, a través de la aplicación de dos cuestionarios, con respuestas cerradas realizadas de manera individual. En el estudio del estrés se ha utilizado el cuestionario “Lista de Síntomas de Estrés Pre-Competitivo infanto-juvenil” (LSSPCI), de De Rose, Jr. (1998). Para el análisis de la resiliencia en el instrumento utilizado fue “Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes” de González-Arratia (2011).

El análisis estadístico se realizó con el programa estadístico SPSS, versión 22 del que resulta el estudio descriptivo y de relación entre cada uno de los instrumentos y las variables sociodemográficas (edad, sexo, deporte y estar federado o no), así como la correlación entre los dos cuestionarios utilizados.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los participantes en esta investigación presentan un estrés alto, con una frecuencia de ocurrencia de síntomas fisiológicos y sociales. De igual forma los datos revelan que la muestra presenta un nivel total de resiliencia bajo. El estudio de correlación entre los instrumentos, confirma que no hay relación significativa entre las puntuaciones de los cuestionarios utilizados, pero si aparecen algunas relaciones importantes en el estudio más detallado entre los ítems y las puntuaciones totales referidas a cada instrumento.

Palabras clave: Estrés, Resiliencia, Educación Primaria, Educación Física, Deporte de Competición.

ABSTRACT

Stress in sport appears when the sportman is approaching to the right moment, and he thinks that there is a big difference between what the atmosphere demands, and what he can give. So he considers himself unable to solve the situation. This potentially uncertain situation develops an imbalance state in the sportman, causing physical and phycological symptoms.

Resilence is the individual ability to face and adapt positively to highly stressful situations.

This work is an empirical descriptive cross-curricular study, especially quantitative, whose goal is to analyze the pre-competitive stressful symptoms that children show. Measuring the resilience degree presented by the whole sample, to check its influence as a strategy to minimize such stress.

Sample: 356 students, 44'7% boys and 53'3% girls, ranging from 10 to 12 years old, who study in Jaen Primary Education Schools.

We have used different techniques to apply and quantify dates. Some of these are: demoscopic group surveys, questionnaires with individual closed answers. We have studied stress through these questionnaires, "List of Stress Symptoms Pre-competitive Infanto-juvenile" De Rose, Jr. (1998). To analyze the resilience we use "Resilience Questionnaire for Children and Young" González-Arralia (2011)

The statistical analysis through the statistical program, SPSS, version22, whose results are the links between: each of the instrument, sociodemographic variables (age, sex, sports, federated or not) as well as the correlation between both questionnaires.

The obtained results show that these students suffer high stress, with frequent psychological and and social occurrence symptoms. This data reveal that the sample has a low resilience level. The correlation study between the instruments confirms that the scores of the questionnaires used are not related but some important relationships appear in a more detailed study between items and overall scores for each instrument.

Keywords: Stress, Resilience, Elementary School, Physical Education, Competitive Sport.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	13
MARCO TEÓRICO.....	23
CAPÍTULO I. ESTRÉS Y DEPORTE.....	25
I.1 - Aproximación al concepto del estrés.....	27
I.2.- Aproximación al concepto de deporte.....	45
<i>I.2.1 - El deporte como transmisión de valores.....</i>	<i>54</i>
CAPÍTULO II. ESTRÉS COMPETITIVO Y DEPORTE DE COMPETICIÓN...65	
II.1 - El estrés en el ámbito deportivo.....	67
<i>II.1.1 - Causas del estrés competitivo.....</i>	<i>83</i>
<i>II.1.2 - Consecuencias del estrés de competición.....</i>	<i>92</i>
II.2. Deporte de competición.....	107
<i>II.2.1 - Determinantes de la práctica deportiva.....</i>	<i>115</i>
<i>II.2.2 - Consecuencias positivas y negativas de la competición.....</i>	<i>132</i>
CAPÍTULO III. RESILIENCIA Y EDUCACIÓN.....	153
III.1 - Aproximación al concepto de resiliencia.....	155
III.2 - Factores de riesgo y factores de protección.....	171
III.3 - Resiliencia y ciclo vital.....	193
III.4 - Resiliencia en el ámbito educativo.....	206
III.5 - Resiliencia en el deporte.....	235

MARCO METODOLÓGICO.....	245
CAPÍTULO IV DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	247
IV.1 - Planteamiento del problema de la investigación.....	249
IV.2 - Objetivos de la investigación.....	250
<i>IV.2.1 - Objetivo general.....</i>	<i>250</i>
<i>IV.2.2 - Objetivos específicos.....</i>	<i>250</i>
IV.3 - Definición de las variables.....	251
IV.4 - Método.....	252
<i>IV.4.1 - Muestra participantes.....</i>	<i>252</i>
<i>IV.4.2 - Metodología.....</i>	<i>255</i>
<i>IV.4.3 - Instrumento de recogida de datos.....</i>	<i>257</i>
<i>IV.4.4 - Procedimiento de la recogida de información.....</i>	<i>262</i>
 CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	 265
 CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN.....	 283
VI.1 - Discusión.....	285
 CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....	 309
VII.1 - Conclusiones.....	311
VII.2 - Prospectivas de futuro.....	313
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	315
ANEXOS.....	385

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I. ESTRÉS Y DEPORTE

Tabla I.1. Patologías producidas por el estrés. (Elaboración propia).....40

Tabla I.2. Definiciones de estrés. (Elaboración propia).....41

CAPÍTULO II. ESTRÉS COMPETITIVO Y DEPORTE DE COMPETICIÓN

Tabla II.3. Riesgos del entrenamiento. (Año, 1998).....147

Tabla II.4. Trabajos sobre el abandono deportivo. (Elaboración propia).....149

CAPÍTULO III. RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

Tabla III.5. Definiciones sobre resiliencia. (Elaboración propia).....162

Tabla III.6. Teorías de la resiliencia. (Elaboración propia).....165

Tabla III.7. Factores protectores de resiliencia de Mrezek & Mrezek (1987).
(Elaboración propia).....177

Tabla III.8. Interacción entre el sujeto consigo mismo, con los otros y con sus
posibilidades. Tomada de Saavedra & Villalta, 2008). (Elaboración propia).....179

Tabla III.9. Relación entre las fortalezas personales y competencias básicas.
(Elaboración propia).....226

Tabla III.10. Esquema general del modelo “aulas felices”. (Elaboración propia).....227

Tabla III.11. Ejemplo práctico del mapa de la resiliencia, aplicado por Ortenriba (2012).
.....229

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tabla V.12. Estadístico descriptivo del instrumento estrés.....267

Tabla V.13. Estadístico descriptivo de los ítems del instrumento estrés.....268

Tabla V.14. Estadísticos descriptivo de los ítems del instrumento estrés por orden de ocurrencia.....	269
Tabla V.15. Estadísticos descriptivo del instrumento resiliencia.....	270
Tabla V.16. Estadísticos descriptivo de los ítems del instrumento resiliencia.....	271
Tabla V.17. Correlaciones entre los instrumentos de recogida de información. (Correlación de Pearson).....	273
Tabla V.18. Correlación entre puntuación total del instrumento estrés y los ítems del instrumento resiliencia. (Correlación de Pearson).....	273
Tabla V.19. Correlación entre puntuación total del instrumento resiliencia y los ítems del instrumento estrés. (Correlación de Pearson).....	275

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I. ESTRÉS Y DEPORTE

Figura I.1. Síntomas a nivel biológico del estrés. (Elaboración propia).....	38
Figura I.2. Componentes de la A.F. en Chillón (2005) adaptado de Merier (1989).....	48
Figura I.3. Educación deportiva de calidad (Elaboración propia).....	59

CAPÍTULO II. ESTRÉS COMPETITIVO Y DEPORTE DE COMPETICIÓN

Figura II.4. Fases del estrés de CcGranth (1970), adaptado de Weinberg & Gould (1996, p.107).....	70
Figura II.5. Modelos del proceso de afrontamiento en el deporte. (Anshel, Kim, Chang, & Eom, 2001).....	74
Figura II.6. Versión revisada de modelo de estrés y lesión. Williams & Andersen (1998).....	94
Figura II.7. Modelo ecológico de cuatro dominios para la adaptación de un estilo de vida activo en la infancia. (Sallis et al., 2006).....	117

CAPÍTULO III. RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

Figura III.8. Perfil resiliente. (elaboración propia).....	191
Figura III.9. Mandala de la resiliencia de Wolin & Wolin (1993).....	203
Figura III.10. La rueda de la resiliencia. Henderson & Milstein (2003).....	213
Figura III.11. La casita de la resiliencia. Vanistendael & Leconte (2002).....	215
Figura III.12. La bicicleta de la resiliencia. Forés & Grané (2012).....	217
Figura III.13. Espiral Logarítmica. Gil (2010).....	220
Figura III.14. Modelo base del mapa de la resiliencia. Gil (2010).....	222
Figura III.15. Identificación entre virtudes y fortalezas. (Elaboración propia).....	225

Figura III.16. Teoría de la resiliencia y el óptimo rendimiento deportivo. Fletcher & Sarkar (2012).....	239
--	-----

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Figura IV.17. Participantes en función del sexo.....	254
Figura IV.18. Participantes en función de los grupos de edad.....	254
Figura IV.19. Participantes en función del curso.....	255
Figura IV.20. Esquema de investigación cuantitativa. Hernández-Sampieri et al., 2006. (Elaboración propia).....	257
Figura IV.21. Participantes en función del deporte practicado.....	260
Figura IV.22. Participantes en función de la pertenencia (o no) a alguna federación deportiva.....	260

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Figura V.23. Valoración media del instrumento estrés en función del sexo.....	277
Figura V.24. Valoración media del instrumento estrés en función de la edad.....	277
Figura V.25. Valoración media del instrumento estrés en función del deporte practicado.	278
Figura V.26. Valoración media del instrumento estrés en función si están federados..	279
Figura V.27. Valoración media del instrumento resiliencia en función del sexo.....	279
Figura V.28. Valoración media del instrumento resiliencia en función de la edad.....	280
Figura V.29. Valoración media del instrumento resiliencia en función de la modalidad deportiva practicada.....	281
Figura V.30. Valoración media del instrumento resiliencia en función de la pertenencia a federación deportiva.....	281

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Se designa el término estrés como un proceso de desequilibrio entre las demandas de una situación que el sujeto percibe y valora como amenazante y las capacidades que él tiene para dar una respuesta adecuada (Navlet, 2012).

En el mundo globalizado y cada vez más competitivo en el que se desenvuelve el ser humano, el estrés se ha instalado de forma ineludible como un compañero de viaje en el caminar diario del individuo. Es una parte integrante de la persona, por lo que dominarlo o controlarlo es una necesidad básica en el desarrollo y crecimiento del ser humano (Brandão, 2000).

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua R.A.E. (2014) define el estrés en su acepción médica, como “situación de un individuo, o de alguno de sus órganos o aparatos que por exigir de ellos un rendimiento superior al normal los pone en riesgo de enfermar”. La acepción psicológica dice: “situación -o experiencia- de la persona o de alguno de los sistemas de personalidad que por exigir de ella un rendimiento superior al normal la pone en riesgo de funcionar o de pasarlo mal”.

El estrés, considerado el “mal de nuestra sociedad“, ha sido y sigue siendo objeto de innumerables estudios por parte de la medicina y la psicología, que avanzan juntos en las investigaciones, ya que consideran al estrés desencadenante y/o agravante de las enfermedades físicas y psíquicas que padece el individuo. A las ciencias que se encargan de su estudio se añaden la sociología y la pedagogía, dada su importancia en los comportamientos grupales entre los que se encuentran los de edades escolares los

problemas derivados del tecno estrés o estrés derivado del mal uso de la tecnología o de la falta de adaptación a ella que origina o puede ocasionar conflictos.

Los estudios llevados a cabo por la Sociedad Española de estudio de Ansiedad y Estrés (SEAS, <http://www.ansiedadystres.org/>), revelan el impacto del estrés en el organismo, produciendo trastornos psicofisiológicos como asma, úlcera péptica, síndrome de colon irritable, tics, temblores y contracturas, eccemas, impotencia, insomnio, híper e hipotiroidismo, inhibición del sistema inmunológico y otros. Todos estos trastornos rompen el equilibrio del organismo y amenazan el estado homeostático psicobiológico. La salud depende de la habilidad de los sistemas internos para ajustar rápidamente los desequilibrios y volver a recuperar la homeostasis. La SEAS difunde sus investigaciones y trabajos mediante su publicación oficial que es la Revista Ansiedad y Estrés (A & E).

En la necesidad de afrontar el estrés, aparece en nuestra sociedad el deporte, como herramienta para conseguir bienestar personal y mayor calidad de vida (CDV). El deporte está claramente relacionado con el desarrollo de las capacidades físicas, psicológicas, cognitivas y sociales del individuo (Romero, 2004), que es fuente de salud y un potencial inhibidor del estrés. Pero el deporte lleva intrínseca la competición que según (Romero, 2001), tiene por finalidad principal el resultado que puede obtenerse venciendo al adversario o superándose a uno mismo.

Todos los factores que son propios de la actividad deportiva de competición acaban por transformarla en una fuente generadora de estrés, pudiendo conducir a desarrollar síntomas de estrés que pueden expresarse de forma somática, cognitiva, emocional, comportamental y social (De Rose, Jr., 1997).

Llegados a este punto, aparece la controversia que da pie a este trabajo, que planteamos de la siguiente forma como **Problema de la Investigación**:

Por qué teniendo conocimiento de las consecuencias que produce el estrés, se está abocando a su padecimiento al individuo, especialmente a los más vulnerables que son los niños por una exposición de manera indiscriminada en la práctica del deporte de competición.

El deporte en las edades de 10 a 12 años, debe ser netamente recreativo y formativo para ir instaurando bases sólidas en la formación integral, como la disciplina, perseverancia, espíritu de lucha, superación de sí mismo, respeto a la autoridad, tolerancia a la frustración, confianza, autoestima, salud... (Nieri, 2005).

Siguiendo a este autor, la competitividad produce en estas edades, niños ansiosos por el deporte que presentan síntomas de estrés, como dificultad para dormir o comer, padecer onicofagia, dolores de estómago, sudoración de las manos, somatizaciones, lesiones, tics nerviosos, miedo y algunos otros trastornos, atentando todo esto contra el normal desarrollo de la personalidad de los niños en periodo de crecimiento y formación, lo que puede acarrearles problemas de autoestima, confianza, socialización, ansiedad e incluso depresión.

Revertir los efectos del estrés y conseguir que sirva como revulsivo para preparar el organismo para una actividad explosiva, ayudándolo a mantener el foco, la motivación y el entusiasmo, no es tarea fácil, pero se puede conseguir mediante un buen afrontamiento, entendiéndolo como la respuesta adaptativa al estrés. Es lo que (Lazarus & Folkman, 1986) definen como esfuerzos (actos, procesos) cognitivos y compartamentales, constantemente cambiantes (adaptativos y flexibles) para manejar

las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo. Una buena educación aporta herramientas y recursos para afrontar situaciones adversas y poder remediarlas, consolidándose la fortaleza mental para el desempeño de la vida (Nieri, 2005).

En este contexto educativo, aparece otro de los términos que conforman esta investigación, la *resiliencia*, entendida como el camino para conseguir la excelencia educativa, ya que promueve mecanismos para desarrollar capacidades que tratan de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso salir de ellas transformados y mejorados (Grotberg, 1996). Es una capacidad que se desarrolla en un proceso en el que el individuo no evadirá las experiencias que tenga que afrontar, al contrario permitirá que éstas lo fortalezcan y le provoquen el potencial para seguir adelante. Evidentemente esto afectará a su salud mental de manera positiva (Grotberg, 2003).

La resiliencia permite al organismo adaptarse a las situaciones y los cambios permanentes, por un lado mantiene la homeostasis de las funciones biológicas principales y, por otro, hace posible que el sistema regrese a un estado previo de funcionamiento fisiológico y adaptativo, cuando un factor estresante provoca daño o alteración (D'Alessio, 2001).

Como todas las capacidades, la resiliencia, debe ser promovida en el desarrollo del individuo, donde la infancia temprana está considerada como el periodo más apropiado para acometerla ya que propicia la formación de la CDV además de ser un árbitro de las experiencias negativas (Seligman, 2000).

Los centros educativos son ambientes determinantes para que los individuos desarrollen la capacidad de superar la adversidad, se adapten a las presiones y situaciones que tengan que afrontar y adquieran las competencias sociales, académicas y vocacionales, necesarias para ir hacia adelante en la vida (Chávez Olivares, 2009). Al respecto, (Acevedo & Mondragón, 2005), afirman que para construir resiliencia en los colegios hay que promover condiciones medioambientales que fomenten las relaciones sociales, crear expectativas elevadas para el desarrollo y las posibilidades en la vida y otorgar verdaderas oportunidades de participación. Los niños en su actividad diaria irán aprendiendo a hacerse cargo de sí mismos, a vivir en un ambiente donde la cooperación tenga sentido para el éxito del grupo y donde se le reconozca por su capacidad de gestión, liderazgo y perseverancia.

Desde la perspectiva deportiva escolar la resiliencia, va más allá del logro académico, busca crear bases para una vida feliz desde las etapas tempranas, donde la actividad física (AF), la salud y el desarrollo individual hacia la obtención de la CDV, hace que su relación con el deporte sea tan interesante.

Hay que educar desde pequeños en ambientes resilientes, para que los niños sean capaces de ir desarrollando las habilidades y capacidades necesarias para su desarrollo como personas, entre ellas la realización de un buen afrontamiento, como respuesta adaptativa al estrés, donde no siempre se evita el daño o se resuelve la amenaza, simplemente se *negocia* con la realidad (Fierro, 2012). La resiliencia ofrece las herramientas necesarias para esa negociación, donde se puede salir airoso, pero si se fracasa ofrece la oportunidad de levantarse y seguir hacia adelante.

Creemos que los niños y las niñas que se educan correctamente en ámbitos escolares presentan características resilientes desde edades tempranas y serán capaces de manejar las características propias de la resiliencia para combatir, en otros ámbitos de su vida como las actividades extraescolares, los síntomas de estrés inherentes a la competición, de forma que puedan minimizarlos o incluso transformarlos y salir fortalecidos. Por este motivo el objetivo del presente estudio es analizar los síntomas de estrés pre-competitivo que presentan los niños que participan en deportes de competición, para lo que vamos a medir el grado de resiliencia que presenta toda la muestra para comprobar su influencia como estrategia de afrontamiento para minimizar dicho estrés.

El estudio se estructura en una primera parte de fundamentación teórica que abarca los capítulos I, II y III, donde se definen los conceptos incluidos en el estudio y se realiza una revisión sistemática de la literatura para facilitar la idea global de las teorías existentes respecto a cada uno de los aspectos que se analizarán, lo que aporta el estado de la cuestión.

La segunda parte recoge la Metodología y está formada por los capítulos, IV, en el que se establece el procedimiento, material y método del estudio, planteando los objetivos, las características de los sujetos de la investigación y de la muestra, así como los diferentes instrumentos empleados. En el capítulo V, se presentan los resultados consecuencia de las pruebas estadísticas aplicadas, reforzados por tablas de figuras y gráficos. Los capítulos VI y VII, recogen la discusión y las conclusiones, así como las limitaciones y prospectivas del estudio.

Finaliza el trabajo con las Referencias bibliográficas empleadas en la elaboración de esta tesis y los Anexos correspondientes.

De esta manera, el estudio realizado proporcionará información real que pretende contribuir al desarrollo del conocimiento científico y abrir distintas alternativas para futuras investigaciones. La innovación más destacable que presenta este estudio es centrarse en edades poco investigadas, los niños de 10 a 12 años, y extraer la relación existente entre Estrés Competitivo y Resiliencia, en una ecuación sencilla: a mayor resiliencia menor riesgo de padecer estrés.

Es por eso que la realización de esta tesis ha supuesto un reto en el que, mediante estadísticas reales obtenidas de los datos recogidos en los colegios estudiados de Jaén y provincia, se ha pretendido servir de herramienta en el conocimiento de aspectos esenciales en el desarrollo de los más pequeños para que todas las personas implicadas en su formación (familia, educadores, entrenadores) orienten sus actuaciones a un cambio educacional necesario. Ello conduce a conseguir, desde edades tempranas, el desarrollo de características resilientes como motivación, autoestima, autodeterminación o la independencia y habilidades sociales en la resolución de problemas, para el desarrollo íntegro de futuros sujetos.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

ESTRÉS Y DEPORTE

I.1. Aproximación al concepto de Estrés

El estrés es un tema de interés en la actualidad, tanto en las investigaciones científicas como en la vida cotidiana, por su incidencia en la salud de los individuos, considerándose “la epidemia del siglo XXI”, por ser un importante generador de diversas patologías. (Caldera, Pulido & Martínez, 2007) afirman que en el mundo uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés, y en las ciudades, se estima que el 50% de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo.

Sin embargo, el estrés no es un fenómeno exclusivo de los últimos años, por el contrario, ha sido estudiado e investigado desde siglos atrás, siendo utilizado históricamente para denominar realidades muy diferentes. Es un término complejo, vigente e interesante, por lo que (Martínez & Díaz, 2007) afirman que al estrés se le suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como refiriéndonos a nuestro ámbito educativo podría ser la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. Igualmente se le atribuye a situaciones de miedo, temor, angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, celeridad por conseguir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización.

La dificultad para identificar el significado del término estrés se evidencia por las múltiples definiciones desde siglos atrás. En principio su uso se restringía a la física y la arquitectura que lo entendían como la fuerza que se aplica a un objeto, que puede deformarlo o romperlo. En el siglo XIX Claude Bernard pensaba que el estrés era parte de los “estímulos estresores” o “situaciones estresantes”, y durante el siglo XX, Walter

Cannon introdujo la idea de que lo importante eran las respuestas fisiológicas y conductables características (Moscoso, 1998) citado en (Martín, 2007).

(Cannon 1932), partió de la hipótesis de que toda vida humana requiere mantener un equilibrio interno al que llamó “homeostasis” y en caso de cambios intensos se da un proceso de reacomodación a través del sistema endocrino y vegetativo. Llevándolo a definir el estrés, como un conjunto de estímulos del medio ambiente que alteran el equilibrio homeostático del organismo.

De esta manera, el término estrés se remonta a la década de 1930, cuando Hans Selye (fisiólogo y médico canadiense) comenzaba sus estudios de medicina en la Universidad de Praga. Observó que todos los enfermos que visitaba, indistintamente de la enfermedad que sufrieran, presentaban síntomas comunes y generales como el agotamiento, pérdida de apetito, astenia, entre otros síntomas inespecíficos. A este tipo de manifestaciones Selye lo denominó “Síndrome General de Adaptación”.

Posteriormente en sus estudios de posdoctorado, sobre endocrinología, a cerca de las hormonas ováricas, utilizaba a un grupo de ratas a las que inyectaba extracto ovárico, en el proceso los animales se escapaban, se caían, corrían, etc. Después de unos meses de tratamiento, Selye encontró que las ratas tenían úlceras, glándulas adrenales agrandadas y tejidos del sistema inmune atrofiados. Dedujo que eran efecto de la inyección de extracto ovárico, pero al analizar al grupo control al cual inyectaba solución salina encontró los mismos efectos. Concluyó que esos cambios eran una respuesta no específica a una situación displacentera (el miedo a ser inyectadas). Para describir este conjunto de factores Selye los designó inicialmente como “estrés biológico” y posteriormente “estrés”.

Selye, basándose en sus investigaciones consideró que varias enfermedades (cardíacas, hipertensión arterial y trastornos emocionales o mentales) se producían por los cambios fisiológicos producidos por un prolongado estrés en los órganos. Más tarde amplió su teoría, ya que pensó que no solamente los agentes físicos nocivos son productores de estrés sino que además, en el caso de los seres humanos, las demandas sociales y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación, pueden provocar estrés. Con estas bases científicas tras la publicación de su libro en 1960, el estrés se definió como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios drásticos en los entornos laborales y familiares), que pueden actuar sobre la persona” (Martínez & Díaz, 2007).

Las orientaciones sobre el estrés focalizado en la respuesta, propuesto por Selye, el estrés centrado en el estímulo, formulado por (Holmes & Rahe, 1967) y el estrés basado en la valoración cognitiva, planteado por (Lazarus & Folkman, 1966) han marcado el desarrollo de la teoría general del estrés y de su aplicación en el campo psicopatológico, dando luz a las tres teorías para el estudio del estrés que se exponen a continuación.

1. Teorías basadas en la respuesta. Su máximo representante es (Selye, 1960) concibe el estrés como una respuesta no específica del organismo ante las demandas que se le hacen. Entiende el estrés como “el estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico” (Selye 1960, p.60). De este modo el estresor o agente desencadenante del estrés, es un factor que afecta a la homeostasis del organismo, y puede ser un estímulo físico, psicológico, cognitivo o emocional (Sandín, 1995).

Aún así, (Selye, 1974) indica que no se debe evitar el estrés, ya que se puede asociar con estímulos o experiencias agradables y desagradables, por lo que su eliminación total conllevaría un grave peligro, de tal manera que cuando se afirma que un individuo sufre estrés, significa que éste es excesivo y que implica un sobreesfuerzo del organismo para sobreponerse al nivel de resistencia del mismo. Por esta razón, el estrés es una reacción adaptativa, mientras no exceda sus niveles y afecte de modo negativo al organismo.

Selye ofrece una respuesta al estrés, constituido por un triple mecanismo denominado “Síndrome General de Adaptación” (SGA) o la consideración de la respuesta de estrés mantenida en el tiempo que, cuando persiste, produce un síndrome estereotipado caracterizado por: hipertrofia suprarrenal, atrofia del timo y glándulas linfáticas y signos de úlceras pépticas junto a otros cambios.

Las tres etapas que configuran el SGA, como respuesta al estrés son:

A- Fase inicial o reacción de alarma. Es el momento en el que se detecta la presencia del estresor, el organismo reacciona cuando está expuesto repentinamente a estímulos a los que no está adaptado. Consta de dos subfases:

1- de choque. Es la reacción inicial e inmediata al agente nocivo. El organismo evidencia síntomas como taquicardia, pérdida de tono muscular, disminución de la temperatura y de la presión sanguínea y aparecen las primeras descargas de adrenalina y corticoides.

2- de contra-choque. También se conoce como reacción de rebote. Es la fase de defensa contra el choque. El organismo se ve sometido a una

hiperactividad de la corteza suprarrenal y signos opuestos a los de la fase de choque como; hipertensión, hipoglucemia, hipertermia, etc.

B- Fase de Resistencia. En esta etapa se produce una adaptación del organismo al estresor, movilizándolo el sistema de respuesta para volver al equilibrio. El organismo experimenta una mejoría y desaparecen muchos de los síntomas que aparecen en la fase de alarma. La mejoría se consigue porque el organismo imprime una resistencia focalizada y aumentada al agente nocivo a costa de desarrollar una menor resistencia a otros estímulos.

C- Fase de Agotamiento. Si el organismo continúa expuesto al estresor prolongadamente, reaparecen los síntomas de un estrés crónico y con ellos la enfermedad. Esto es debido a que las reservas de hormonas secretadas durante las primeras fases de la respuesta al estrés se agotan, y el cuerpo se queda sin defensas para combatir el estresor amenazante.

En las teorías basadas en la respuesta la limitación que presentan, es concebir un sólo tipo de respuesta al estrés, la orgánica. Sin embargo, las respuestas implican tanto a los factores fisiológicos y conductuales como a los cognitivos.

2. Teorías basadas en el estímulo. Los autores que las representan entienden el estrés de acuerdo con las características que se asocian con los estímulos ambientales, ya que consideran que pueden desorganizar o alterar las funciones del organismo. Estos modelos, a diferencia de los centrados en la respuesta, localizan el estrés en el exterior, no en el individuo, a quien le corresponde sufrir el *strain* (tensión).

Debido a las diferencias individuales, los estímulos no tienen el mismo afecto estresor en todas las personas. Para unos organismos un mismo estímulo puede

desencadenar un estrés estímulo crónico mientras que para otros sólo sea un acicate para sobreponerse con facilidad.

La limitación de estas teorías es la delimitación de las situaciones que pueden ser consideradas como estresantes. (Weitz, 1970) citado por (Sandín, 1994) las dividió en ocho categorías:

1. Procesar información velozmente.
2. Estímulos ambientales dañinos.
3. Percepción de amenaza.
4. Funciones fisiológicas alteradas.
5. Aislamiento y encierro.
6. Bloqueos y obstáculos para llegar a la meta.
7. Presión grupal.
8. Frustración.

Estas teorías se engloban dentro de las perspectivas psicosociales del estrés o enfoque vital de (Holmes & Rahe, 1967) máximos representantes, por la importancia que conceden al ambiente y las situaciones sociales. Para estos dos psicólogos el estrés significaba una adaptación al cambio, por lo que los eventos o cambios pueden ser tanto positivos como negativos para nuestra vida y es posible que una persona se encuentre en más de una situación estresante al mismo tiempo.

Construyeron una escala de 43 ítems llamada, “Life events”, donde recogieron los acontecimientos vitales en la vida de las personas y le otorgaron una puntuación del 0 al 100. Ejemplo de algunos ítems que conforman esta escala son:

- 1- Muerte del cónyuge (100)
- 2- Divorcio (73)
- 12- Embarazo (44)
- 22- Cambio importante en la responsabilidades laborales (29)
- 43- Leves transgresiones de la ley (11)

3. Teorías basadas en la Interacción. Los mayor representante son (Lazarus & Folkman, 1986) ya citados, quienes destacan la relevancia de los factores psicológicos (sobre todo cognitivos) que median entre los estímulos estresantes y las respuestas de estrés, dando un papel activo a la persona en el nacimiento del estrés. Para este autor, las personas padecen estrés cuando creen que carecen de las herramientas para afrontar una situación difícil, pero no si creen que tienen los recursos necesarios para hacerle frente.

La idea central de la teoría interaccional, se focaliza en el concepto de evaluación. La evaluación cognitiva es un proceso mental universal por el que el sujeto valora el significado de lo que está ocurriendo y lo relaciona con su bienestar personal y con los recursos que tiene para responder a la situación.

(Lazarus & Folkman, 1993) propusieron tres tipos de evaluación:

A- Evaluación primaria. Se produce en el momento de encontrar algún tipo de demanda externa o interna. Es el primer medidor psicológico del estrés. Desencadena 4 modalidades de evaluación:

Amenaza: Anticipación de un daño que aún no ha ocurrido, pero es inminente.

Daño-pérdida: Pérdida irreparable.

Desafío: Son demandas difíciles que conllevan una, valoración de una situación que puede implicar a la vez una posible ganancia positiva y una amenaza.

B- Evaluación Secundaria. Se valoran los recursos del individuo para afrontar la situación, determinando que el individuo se sienta asustado, desafiado u optimista.

C- Reevaluación. Permite que se produzcan correcciones sobre valoraciones previas. Tras ser valorados los recursos del individuo, una demanda puede reevaluarse con un menor grado de amenaza.

Lo que diferencia a esta teoría de las anteriores es la gran relevancia que se le asigna a la evaluación cognitiva, que es el factor determinante para que una situación potencialmente estresante llegue o no a producir estrés en el sujeto.

Por otra parte, para hacer frente al estrés el sujeto cuenta con una serie de estrategias y herramientas personales que se conocen con el término de *Afrontamiento*.

El concepto de afrontamiento o coping, se ha empleado en diferentes sentidos:

- Como una reducción o supresión del estado de estrés, o sea, como un resultado. Cuando desaparece la respuesta fisiológica de estrés, se dice que existe coping.
- Actualmente se entiende como los esfuerzos, cognitivos y conductuales que hace el individuo para hacer frente al estrés.

El afrontamiento se relaciona con las dimensiones de evaluación cognitiva de la situación, de manera que a veces, resulta difícil separar ambos componentes. Entendido como proceso, el afrontamiento se define como los “esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes (adaptativos, flexibles) para manejar las

demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1986).

(Lazarus & Folkman, 1988) propusieron un proceso de afrontamiento con dos vertientes claras referidas al foco de actuación del sujeto, sobre su percepción y sentimientos o sobre la situación. Estas formas de afrontamiento son:

- 1- Dirigido al problema.** La persona enfrenta directamente el problema que está viviendo, evalúa la situación como posible, cambiarla con las herramientas que el mismo posee, generando una sensación de excitación. La superación de las situaciones da lugar a un aumento de la capacidad de ajuste del sujeto, a una autoevaluación en el sentido de eficacia y claros sentimientos de alegría. Aportando al individuo una disposición en la valoración de autoeficacia ante futuros retos.
- 2- Dirigido a la emoción.** En este caso el sujeto no modifica la situación por considerar que no es posible en ese momento, sólo trata de cambiar la manera de interpretar lo que está sucediendo, o sea regular la respuesta emocional del estrés. El individuo evita afrontar la situación problema o busca un alejamiento o un manejo no real, a veces manipulativo, o de transferencia a otros de su responsabilidad en la situación problema. Todo esto aporta al individuo miedo y ansiedad.

El afrontamiento depende de la evaluación respecto a que puede o no hacerse algo para cambiar la situación, de manera que, si el individuo puede hacer algo, predomina el afrontamiento dirigido al problema, pero si no puede hacer nada, predomina el afrontamiento dirigido a la emoción.

Ambas formas de afrontamiento pueden en la práctica ayudarse mutuamente, ya que la reducción previa de estados emocionales suele facilitar las actividades de solución de problemas. De igual forma, también pueden interferirse, pues al minimizar la relevancia de un suceso puede inhibir las actividades de solución.

Tras sus investigaciones, (Lazarus & Folkman, 1988), y su grupo elaboraron unos instrumentos psicométricos basados en entrevistas o auto-informes para evaluar el afrontamiento. Creando el WCQ (Ways of Coping Questionnaire) que contiene 8 dimensiones:

- 1) **Confrontación.** Acciones directas dirigidas hacia la situación.
- 2) **Distanciamiento.** Tratan de olvidarse del problema.
- 3) **Autocontrol.** Procuran no precipitarse. Guardan los problemas para sí mismo.
- 4) **Búsqueda de apoyo social.** Pedir ayuda o consejo a un amigo o familiar.
- 5) **Aceptación de la responsabilidad.** Disculparse, criticarse a sí mismo.
- 6) **Escape–evitación.** Esperar a que ocurra un milagro, evitar el contacto.
- 7) **Planificación de solución de problemas.** Establecer un plan de acción.
- 8) **Reevaluación positiva.** La experiencia enseña, maduré, etc.

Enlazando con los dos tipos de afrontamiento la distribución de estas dimensiones quedaría:

- *Afrontamiento dirigido al problema:* La confrontación, la planificación de solución de problemas y búsqueda de apoyo social.

- *Afrontamiento dirigido a la emoción*: El distanciamiento, autocontrol, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social.

Para un mayor conocimiento y comprensión del estrés, es necesario ahondar en el estudio biológico del mismo. Cuando el organismo empieza a sentir estrés, desencadena una serie de síntomas que avisan de que el equilibrio homeostático interno se está desajustando.

Estos síntomas se detallan en la siguiente figura 1:

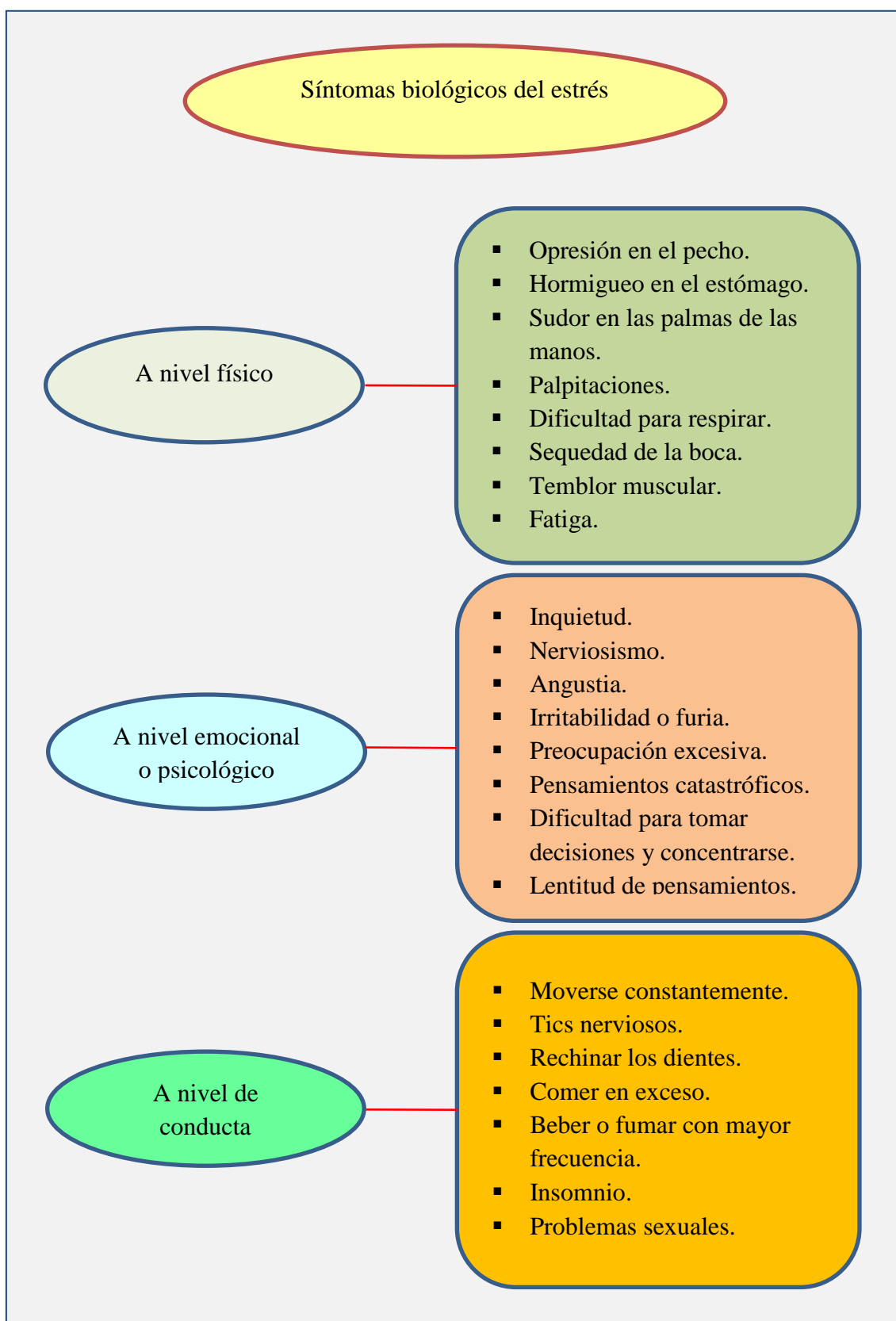


Figura 1. Síntomas a nivel biológico del estrés. (Elaboración Propia)

Tras la aparición de estos primeros síntomas, el organismo intenta defenderse ante el estresor constante del estrés y dar una respuesta adecuada que permita restablecer el equilibrio homeostático. En este proceso están implicados tres síntomas; endocrino, nervioso e inmunológico. La activación de estos síntomas se produce en forma de cascada, de forma que ante una situación estresante, se lleva a cabo una respuesta neurológica que activa el hipotálamo, provocando una respuesta hormonal que estimula la hipófisis y segrega corticotropina (ACTH), la que a su vez activa las glándulas suprarrenales para que la médula suprarrenal segregue adrenalina y noradrenalina y se active la producción de energía en un corto período de tiempo.

De igual forma, el sistema nervioso autónomo se ve afectado, activándose el sistema nervioso simpático (aumenta la vigilancia, la motivación y la activación general) e inhibiéndose el sistema nervioso parasimpático (disminuye el crecimiento y almacenamiento de energía).

El sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino son los encargados de activar la totalidad de las funciones fisiológicas por lo que al verse implicados en la respuesta al estrés, si éste persiste, se desencadena la aparición de trastornos cardiovasculares y otros sistemas del organismo (enfermedad).

En la tabla 1 se relacionan los tipos de enfermedades que puede padecer el organismo a nivel de aparatos y sistemas como consecuencia del estrés.

Tabla 1. Patologías producidas por el estrés. (Elaboración propia)

Enfermedades producidas por el estrés	
Trastornos cardiovasculares	<ul style="list-style-type: none"> • Hipertensión. • Taquicardia. • Cefaleas. • Enfermedad coronaria. • Arritmias cardíacas episódicas.
Trastornos respiratorios	<ul style="list-style-type: none"> • Asma. • Hiperventilación. • Alteraciones respiratorias. • Alergias.
Trastornos gastrointestinales	<ul style="list-style-type: none"> • Úlceras. • Síndrome de colon irritable. • Colitis ulcerosa.
Trastornos musculares	<ul style="list-style-type: none"> • Lumbalgias. • Cefaleas tensionales. • Contracturas y temblores. • Alteraciones de reflejos musculares.
Trastornos dermatológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Eccemas. • Acné. • Psoriasis. • Prurito.
Trastornos endocrinos	<ul style="list-style-type: none"> • Hipertiroidismo. • Hipotiroidismo. • Síndrome de Gushing.
Trastornos inmunológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Inhibición del sistema inmunológico.
Trastornos psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad. • Depresión.

Como se ha visto hay varias perspectivas para el estudio del estrés. El concepto se aplica de forma diferente según el rigor del científico. Esta diversidad ha contribuido a crear una notable confusión y heterogeneidad que dificulta la elaboración de una definición unánime del fenómeno. Sobre este problema (Selye, 1983, p.2), decía:

Hoy día todo el mundo parece hablar del estrés. Se oye hablar de él en conversaciones cotidianas, televisión, conferencias, diarios, centros de investigación, etc. Todavía muy poca gente se preocupa de intentar definir el concepto con el mismo sentido. La palabra estrés, como éxito, fracaso o felicidad, significa cosas distintas para diferentes personas. ¿Es el estrés, esfuerzo, fatiga, dolor, miedo, necesidad de concentración o incluso un suceso inesperado que requiere una completa reestructuración de la propia vida? El hombre de negocios piensa de él como si se tratara de una frustración o tensión emocional, el bioquímico o el endocrino como un fenómeno puramente químico, el atleta como una tensión muscular.

Con muchos años de diferencia, las palabras de Selye están plenamente vigentes y se puede comprobar comparándolas con las distintas definiciones que se exponen a continuación sobre este término en la siguiente tabla 2:

Tabla 2. Definiciones de estrés. (Elaboración Propia)

Definición de estrés	
Cannon (1932)	“Una reacción fisiológica provocada por la percepción de situaciones o estímulos aversivos o placenteros que podrían provocar un debilitamiento de los mecanismos homeostáticos”.
Selye (1936)	“Una respuesta biológica inespecífica, estereotipada y siempre igual al factor estresante mediante cambios en los sistemas nerviosos, endocrinos e inmunológicos”.

Wolff (1940)	“Un proceso dinámico, en el cual el organismo interactúa con el estímulo, lo que implica una adaptación a los requerimientos”.
Lazarus & Folkman (1966)	“El resultado de la relación entre el individuo y el entorno como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar”.
Roberts & Goldgin. (1999)	“Hay un desequilibrio entre los requisitos que el individuo ve como necesarios para una situación concreta y las capacidades que él cree tener para hacer frente a esas demandas, cuando el resultado es importante”.
La Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986)	“El conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción”.
Según Zaldívar (2000, p.3)	“Es un estado vivencial displacentero, sostenido en el tiempo, acompañado en mayor o menor medida de trastornos psicofisiológicos que surgen en un individuo como consecuencia de la alteración de sus relaciones con el ambiente o exigencias las cuales, objetiva o subjetivamente resultaron amenazantes para él, y sobre las cuales puede tener poco a ningún control”.
McEwen (2000, p.175)	“Una amenaza real o supuesta a la integridad fisiológica o psicológica de un individuo que resulta en una respuesta fisiológica y/o conductual. Para la medicina se entiende como una situación en la que los niveles de glucocorticoides y catecolaminas en circulación se elevan”.

Cockerham (2001).	“Las situaciones sociales que pueden provocar altos niveles de estrés que, a su vez, afectan a la salud, a la CDV y la longevidad”.
Guarino (2008)	“La evaluación e interpretación que hace el individuo de su entorno determina lo que es o no estresante y la forma de lidiar con él”.
Weiss (2009)	“La respuesta fisiológica y psicológica del ser humano ante los sucesos cotidianos de la vida”.
Cano-Vindel (2010, p.16)	“Un proceso general de adaptación a las situaciones que vivimos, en el cual tenemos que responder a las demandas del ambiente con recursos biológicos, psicológicos y conductuales, que a veces resultan escasos. Cuando la demanda del ambiente es excesiva va a dar lugar a desarrollar reacciones adaptativas, de movilización fisiológica. Esta reacción de estrés incluye una serie de reacciones emocionales negativas como ansiedad, ira y depresión”.
Fierro (2012)	“Surge cuando se hace patente que está en peligro la vida o la calidad de la misma, que ha de hacer algo la persona y que, sin embargo, carece de recursos bastantes para ello”.
El Diccionario de la RAE (2015)	“La tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”.

El estrés es hoy un acompañante privilegiado de nuestra existencia. La correcta utilización de sus mecanismos y el conocimiento de nuestra personalidad podrán ayudar a la prevención de enfermedades psicosomáticas y somatopsíquicas. Sobre esto, (Brandão, 2000) dice que el estrés acompaña al individuo por su propia naturaleza, de forma que cabe pensar que en la sociedad moderna es una parte integrante de la persona, por lo que dominarlo es una necesidad básica en el desarrollo y crecimiento del ser humano.

Recordando nuevamente a (Selye, 1975) “el hombre moderno debe dominar su estrés y aprender a adaptarse, pues de lo contrario se verá condenado al fracaso profesional, a la enfermedad y a la muerte prematura”.

I.2- Aproximación al concepto de Deporte

Actualmente, cada vez con mayor frecuencia, el deporte se incorpora en la cultura de la totalidad de las sociedades formando parte de la vida del ser humano.

La evolución del propio deporte hace que resulte preciso delimitarlo para no confundir sus distintas actividades. Fundamentalmente existen tres formas de entender e incluso practicar el deporte: “deporte pedagógico”, “deporte para todos” y “deporte de competición”.

El deporte pedagógico no implica que solo él posea un carácter o valor educativo sino que se refiere al utilizarlo en la edad escolar como un medio de la Educación Física en el proceso del desarrollo integral del educando. Por deporte para todos, se entiende aquellas actividades físico-deportivas que propicia valores de tipo higiénico, social, ocupacional, etc. El deporte de competición precisa incluso de subdivisiones, según sea el nivel en que se practiquen.

Todos los deportes modernos, exceptuando los mecánicos, tienen su origen en juegos de culturas pasadas, se puede decir que los deportes son juegos evolucionados. El juego, su carácter lúdico, sus actividades de recreo y distracción es la raíz del deporte.

Sobre esto, (Cagigal, 1975, p.142), dice:

Deporte es, ante todo, juego, según los estudios fisiológicos. No se puede eliminar de un concepto evolucionado una acepción original, sin plena evidencia de que dicha acepción haya caído en total desuso. Y nadie ha logrado “evidenciar” tal desuso. Para ir a practicar cualquier deporte, se dice “vamos

a jugar a...”. De un deportista se comenta “jugó bien” o “jugó mal”. Todos estos usos y acepciones, cuyos ejemplos podrían ser incrementados interminablemente, no son metafóricos, sino reales.

De igual forma buscando el término deporte en el diccionario de la RAE (2015), nos encontramos con la siguiente definición: *De deportar, m. Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre.* Y añade, además, que es una “AF ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas. Por su parte deporte (e) significa divertirse, recrearse.

(Paredes, 2003) afirma que es complejo establecer la frontera entre algunos juegos y deportes, pues muchos de los deportes actuales fueran juegos del pasado, y algunos juegos que hay considerados pasatiempos, adquieran la categoría de deporte.

Son muy numerosos los autores que han tratado el deporte en las últimas décadas. (Velázquez, 2001) dice que el origen del deporte parece estar en las “school” y “clubs” ingleses del siglo XIX, donde se educaban los hijos varones de las élites sociales. El proceso de transformación de juegos y pasatiempos acaecidos en esas instituciones durante las primeras décadas de siglo generó lo que hoy se conoce como deporte.

Existen multitud de teorías acerca del posible origen del deporte. Entre ellas destacamos (Velázquez, 2001):

- **Diem (1966).** Para este autor el deporte moderno en Inglaterra debe vincularse a las características peculiares de sus habitantes. Destacan las características del pueblo inglés como base del surgir del deporte moderno,

como, por ejemplo, su carácter emprendedor, el gusto por las apuestas, la importancia que dan a la fuerza física y su demostración.

- **Mandell (1986).** Se aleja del planteamiento propuesto por Diem, situando la génesis del deporte, sobre todo en el entorno a las características geopolíticas de Inglaterra, las cuales determinaron unas condiciones sociales y económicas especiales respecto al resto de los pueblos de Europa.
- **Elias (1992).** Argumenta que el origen del deporte se debe a la aparición del proceso civilizador de la sociedad inglesa, y más concretamente, considerando la vinculación entre el desarrollo de la estructura de poder en la Inglaterra del S.XVII y el modo en que evolucionaban los pasatiempos tradicionales e iban incorporando las características de lo que hoy se conoce como deporte.
- **Bordieu (1993).** Cree que las causas del origen y del desarrollo del deporte se deben a las necesidades educativas de las clases sociales dominantes y del significado con que se concibió la práctica deportiva entre las mismas.

El deporte también se entiende como un subconjunto dentro de la AF caracterizado por ser una actividad organizada, estructurada y competitiva según indica (Morris, 1984) citado por (Mercer, 1989). En la figura 2 se presenta gráficamente la AF, ejercicio físico y deporte. Se puede observar como estos últimos conceptos presentan contenidos comunes cuando el deporte se emplea como actividad para mejorar la condición física. Dentro del amplio marco de la AF se considera exclusivamente la realizada en el tiempo de ocio sin concretar la realizada en el contexto laboral.

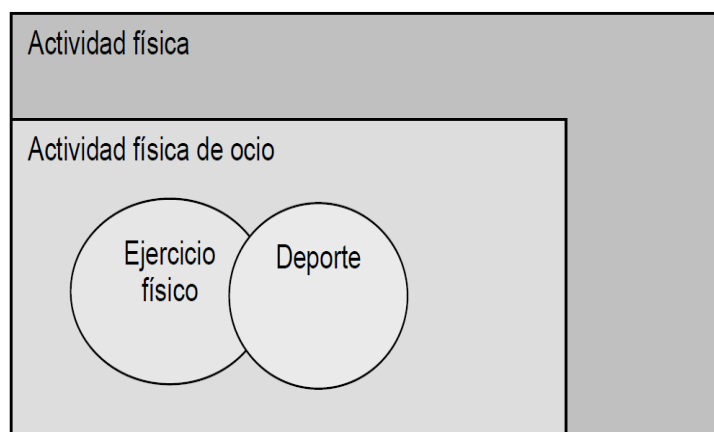


Figura 2: Componentes de la AF en (Chillón, 2005) adaptado de (Mercer, 1989)

Asimismo, desde su resurgimiento hace dos siglos en Inglaterra, han proliferado multitud de definiciones sobre el término deporte. Hasta finales del siglo XIX el concepto hacía principal referencia al aspecto recreativo, y posteriormente, y durante todo el s. XX el concepto deporte ha estado asociado al aspecto competitivo y de AF realizada con deportividad.

Dado el elevado número de definiciones y autores que hablan sobre este concepto, repasaremos las más relevantes, para poder tener una aproximación sobre el concepto de deporte.

El Barón Pierre de Coubertine, citado por Sánchez (Bañuelos, 1984) define el deporte como “iniciativa, perseverancia, intensidad, búsqueda del perfeccionamiento, menosprecio del peligro”.

(Cagigal, 1996) dice que el deporte como “diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas”.

Para (Parlebás, 1988) el deporte es “una situación motriz de competición reglada e institucionalizada”.

(García Ferrando, 1990) considera que para construir la definición de deporte hay que partir de posiciones amplias y flexibles, destacando los elementos esenciales y tratar de que la definición sea inclusiva, en vez de exclusiva y por ello define el deporte como “Una AF e intelectual humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas”.

Para (Hernández Moreno, 1994) el deporte es una “situación motriz de competición, reglada de carácter lúdico e institucionalizada”.

Continuando con este autor, se presenta la clasificación que realiza del deporte, atendiendo al grado de oposición en cada uno de los deportes y así diferencia cuatro grandes grupos:

- **Deportes psicomotrices o individuales.** Son todos aquellos en los que la participación es individual sin la presencia de compañeros ni adversario que puedan perjudicar en la ejecución del gesto. Siguiendo la clasificación de Parlebás (1988), habría dos tipos de deportes psicomotrices o individuales:
 - Los que se realizan en un medio fijo (salto de altura, lanzamiento de peso, etc.).
 - Los que se realizan en un medio cambiante (surf, esquí, etc.)
- **Deportes de oposición.** Son todos aquellos deportes individuales en los que existe un enfrentamiento directo con otro oponente. Abarcaría a todos aquellos deportes denominados de adversario (boxeo, bádminton, tenis de individuales, etc.).

- **Deportes de cooperación.** Todos los deportes en lo que participan dos o más compañeros y donde no existen adversarios que puedan molestar.
 - Los que se realizan en un medio fijo (patinaje, remo por equipos, etc.).
 - Los que se realizan en un medio cambiante (escalada por equipos.).
- **Deportes de colaboración-oposición.** Se trata de aquellos deportes en lo que un equipo de dos o más jugadores se enfrentan a otro de similares características.
 - De Deportes de colaboración-oposición que se realizan en espacios separados y con participación alternativa de los participantes. (voleibol, tenis de dobles, pádel, etc.).
 - De Deportes que se realizan en espacio común con participación alternativa (vóley-playa, frontón por parejas, etc.).
 - De Deportes que se desarrollan en espacios comunes y con participación simultánea (fútbol, baloncesto, balonmano, etc.).

(Sánchez Bañuelos, 2000) al definir el término deporte, dice que este está relacionado con toda AF, que el individuo asume como esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo.

La Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992) lo define como “todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen como objetivo

la expresión o la mejora de la condición física o psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles”.

(Romero, 2001) dice que el deporte es “cualquier actividad, organizada o no, que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o de victoria a título individual o de grupo”.

Castejón (2001, p.17) aporta una definición del deporte bastante amplia en la que tiene cabida cualquier disciplina deportiva, *AF donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/s tratando de superar sus propios límites asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo.*

(Zagalaz & Romero, 2002) consideran que el deporte implica esfuerzo y se realiza para divertirse, pero además está sujeto a unas reglas de cuyo cumplimiento u omisión se derivará de la paz hacia la guerra.

(Bridle & Mutrie, 2008) definen “sport” (deporte) como “un componente del ejercicio que se estructura y se compone de la competencia y que implica un movimiento motor caracterizado por la estrategia física y el azar”.

Dentro del contexto del deporte escolar, (Díaz, 2007) lo define como “cualquier actividad deportiva, lúdica y recreativa que organizada por su centro escolar, realiza el alumno voluntariamente en horario no lectivo, dentro o fuera de sus instalaciones y colaboración o no con otras entidades públicas o privadas”.

(Romero, 2000) define el deporte en edad escolar como “todas las actividades físico-deportivas realizadas con finalidades educativas”. Este mismo autor (2001) dice que es “la toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc.), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global”.

En 2005, amplía la primera definición expuesta, considerando el deporte en edad escolar como “conjunto de actividades físico-deportivas que se desarrolla en horario o no lectivo, dirigidas a la población en edad escolar, y de participación voluntaria”.

Algunas voces menos autorizadas, pero socialmente muy consultadas, consideran que deporte es toda AF que involucra una serie de reglas o normas a desempeñar dentro de un espacio o área determinada (campo de juego, cancha, tablero, mesa, entre otros), a menudo asociada a la competitividad deportiva. Por lo general debe estar institucionalizado (federación y clubes) y requiere competición con uno mismo o con los demás. Como término solitario, el deporte se refiere normalmente a actividades en las cuales la capacidad física pulmonar del competidor son la forma primordial para determinar el resultado (ganar o perder); sin embargo, también se usa para incluir actividades donde otras capacidades externas o no directamente ligadas al físico del deportista son factores decisivos, como la agudeza mental o el equipamiento tal es el caso de, por ejemplo, los deportes de motor. Los deportes son un entretenimiento tanto para quien lo realiza como para quien observa su práctica.

Como se ha indicado al principio de este apartado una de las formas de entender e incluso practicar el deporte es como “competición”. Al respecto (Romero, 2001) opina

que “el deporte lleva intrínseca la competición, temiendo por finalidad principal el resultado que puede obtenerse venciendo al adversario o superándose a uno mismo”.

En esta concepción del deporte se basa **uno de los objetivos del presente estudio** que es el *análisis de los efectos del deporte de competición en preadolescentes*. El requisito fundamental para que un sujeto forme parte de este trabajo, es que esté dentro del rango de edad del mismo (10 a 12 años) y participe en deporte de competición a nivel federado, por lo que se trató de observar las consecuencias de su exposición a la competición, que desencadena estrés y ansiedad.

Sobre esto (Corrales, 2010) indica que el deporte entendido como una actividad caracterizada por la realización de ejercicio físico, la presencia de competición con uno mismo o con los demás, la exigencia de unas reglas para su desarrollo y su componente lúdico, se convierte en un excelente medio educativo para el individuo durante su formación.

(Nieri, 2005) resalta que se exige un alto nivel de competitividad en estadios muy tempranos, edades en las que el deporte debe ser netamente recreativo y formativo para ir instaurando bases sólidas en la formación integral del niño dentro del deporte.

Este mismo autor, resalta que en el deporte no se debe promover ni fomentar la competitividad en ciclos menores de trece años de edad, ya que hay etapas de desarrollo físico y psicológico que deben respetarse, y no se pueden apresurar.

I.2.1- El deporte como transmisión de valores

(Chamero & Fraile, 2012) consideran que la educación tradicionalmente ha utilizado al deporte como medio para la transmisión de ciertos valores, apreciados y socialmente sancionados por una cultura determinada. El deporte posee una capacidad intrínseca que proporciona un escenario con sus tiempos y momentos par que el alumnado asuma determinadas actitudes y pautas de conducta.

(Sáenz-López, 2005) cree que el deporte puede ser un excelente medio de educación para transferir actitudes positivas y necesarias para desenvolvernossocialmente. En cualquier modalidad deportiva tenemos que cooperar con un compañero, respetar al adversario y jueces, cumplir un reglamento, aceptar unos resultados y sanciones impuestas, diferentes aspectos que pueden ser transferibles en cualquier faceta de la vida. En la misma línea de pensamiento (Calzada, 2004) defiende que en el ámbito educativo, al deporte se le confiere como una herramienta eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, contribuyendo a la consecución de objetivos educativos.

La importancia que el deporte tiene a nivel social, su repercusión y su valor como transmisor cultural no tiene duda hoy día y así los juegos deportivos son una importante manifestación práctica de la cultura de un país (Contreras, 1996).

(Corrales, 2010) entiende que si una de las funciones de la educación es la reproducción de los valores sociales dominantes, a cuyo fin sirven los contenidos educativos, sería absurdo renunciar al deporte como tal, dada su potencialidad para convertirse en vehículo transportador de los mencionados valores. En este sentido, la posibilidad de integrar los contenidos de la educación física y especialmente los de la

práctica deportiva, en la formación y educación en valores de los escolares se convierten en una necesidad constante entre los profesionales de la educación física en los últimos años. Lo realmente relevante no va a ser el contenido que se utilice en la educación psicomotriz de los escolares, sino como se aborda todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante mucho tiempo se ha considerado la práctica deportiva como una excelente vía de promoción y desarrollo de los valores sociales y personales. (González Lozano, 2001) considera que el deporte se encuentra en un lugar privilegiado para una educación humanizadora, es decir, para favorecer el crecimiento y la maduración integral del joven y este puede ser portador simultáneamente de valores y de contravalores o antivalores.

(Sánchez Bañuelos, 1996) manifiesta que el deporte no es ni bueno ni malo, es el contexto el que determina su carácter; que puede desarrollar tanto el espíritu de equipo como engendrar el espíritu individualista, educar el respeto a la norma como el sentido de la trampa.

Nosotros creemos que, en la actualidad, los valores educativos del deporte son aceptados mayoritariamente, aunque también sean con frecuencia criticados, tal vez con razón, por el uso excesivo que en ocasiones en la existencia se hace de la competición. Diferentes autores coinciden en la existencia de una serie de valores inherentes a la práctica deportiva. La mayoría de ellos se centran inexorablemente en aquéllos que son positivos, deseables,... en su afán por argumentar el valor educativo de la educación física. (Gutiérrez Sanmartín, 2003) considera como valores del deporte el hecho de aprender a depender unos de otros, aumentar la autoestima y la autoconfianza,

desarrollar la persona al completo y adquirir una buena deportividad y construir un sentimiento de responsabilidad y de trabajo en equipo.

A continuación se enunciarán algunos de los hábitos, valores y actitudes que deberían presidir la práctica deportiva escolar según VVAA (2002):

- El deporte puede ser un instrumento que contribuya a la adquisición de habilidades sociales en los individuos. La mejor forma de asegurar la participación de los jugadores es, como de hecho se reconoce en algunos reglamentos deportivos adaptados, recoger en las normas la obligación de participación.
- El deporte será un correcto medio de socialización cuando pueda ser practicado por todos los niños y niñas que así lo deseen y no sean excluidos por razones de aptitud física ni motriz. Es necesario actuar para modificar determinados aspectos de la práctica deportiva así recuperar el auténtico deporte preventivo y socializador.
- Los educadores, deben favorecer aspectos que repercuten en las habilidades sociales mediante conductas que faciliten las relaciones entre los participantes, fundamentalmente propiciando acciones de solidaridad y tolerancia. Nos referimos a un contexto educativo o escolar en el que lo que debe predominar es la formación integral del niño y no otros aspectos que pueden desarrollarse en etapas posteriores.
- Respecto a la norma, al árbitro y a los contrarios. Si el educador con su actitud asegura que las normas son claras y concretas para que los jugadores reconozcan con precisión el cumplimiento de éstas, y además, es sincero con

los niños que tiene bajo su responsabilidad se evitará que los individuos disfracen su comportamiento para agradarlo.

- El diálogo como capacidad básica de todo ser humano y fuente de resolución de conflictos sociales requiere también de un aprendizaje. Para que el diálogo sea efectivo y contribuya a la mejora de la educación integral de las personas es necesario una pauta fundamental, la serenidad, el sosiego y la tolerancia.
- Compartir es una forma de participar con otros en una actividad. El deporte proporciona esta participación, pero como mencionamos anteriormente el estilo de vida de la sociedad contemporánea inmersa en la competitividad y en el hecho de alcanzar retos inigualables, en muchas ocasiones desvía la educación de hábitos en los que se acepten a las personas tal y como son cooperemos en actividades concretas, y además, admitamos la cooperación de otros.

De lo expuesto se deduce que, si la Cultura es el espacio de dignidad, crecimiento y convivencia creado por los seres humanos y abarca el marco simbólico donde pueden manifestarse todas las culturas de un país, el deporte toma partido en el hecho cultural como el gran espacio de convivencia entre hombres y mujeres de distintos territorios, tradiciones y socialización, en el que el principal valor que debe imperar desde la responsabilidad de las instituciones públicas es el de la tolerancia y el respeto al otro.

Además, es el deporte de base entendido como: el espacio del hecho deportivo que se desarrolla en las edades propias de la enseñanza escolar, de la secundaria,

universitaria y por las competiciones adultas aficionadas, sin ánimo de lucro, donde la exigencia de transmisión y respeto de valores propios de la convivencia en sociedad deben de ser obligados para las administraciones y obligatorio para quien se autodenomine «deportista».

(Corrales, 2010) opina que la utilización del deporte como elemento formativo se va a justificar principalmente por tres causas:

- Las características del deporte educativo, donde podemos observar los aspectos positivos del deporte bien utilizado como medio. El deporte educativo que proponemos va ayudar a la educación integral de nuestros alumnos/as. A través del deporte vamos a mejorar todos los ámbitos de la persona: cognitivo, afectivo, social y motriz.
- Las particularidades de nuestro alumnado van a ser las adecuadas para poder iniciar el proceso de iniciación deportiva. Irán superando las deficiencias de la etapa anterior: globalismo, egocentrismo, etc., haciendo posible el inicio del trabajo de habilidades específicas sencillas de diferentes deportes.
- La importancia que el deporte tiene a nivel social, su repercusión y su valor como transmisor cultural no tiene duda hoy día. Y como también manifiesta (Contreras, 1996) indicando que los juegos deportivos son una importante manifestación práctica de la cultura de un país.

(Chamero & Fraile, 2012) proponen una serie de estándares que sirven como indicadores para una educación deportiva de calidad y hablan de un alumno deportivamente educado cuando como se puede ver en la figura 3:

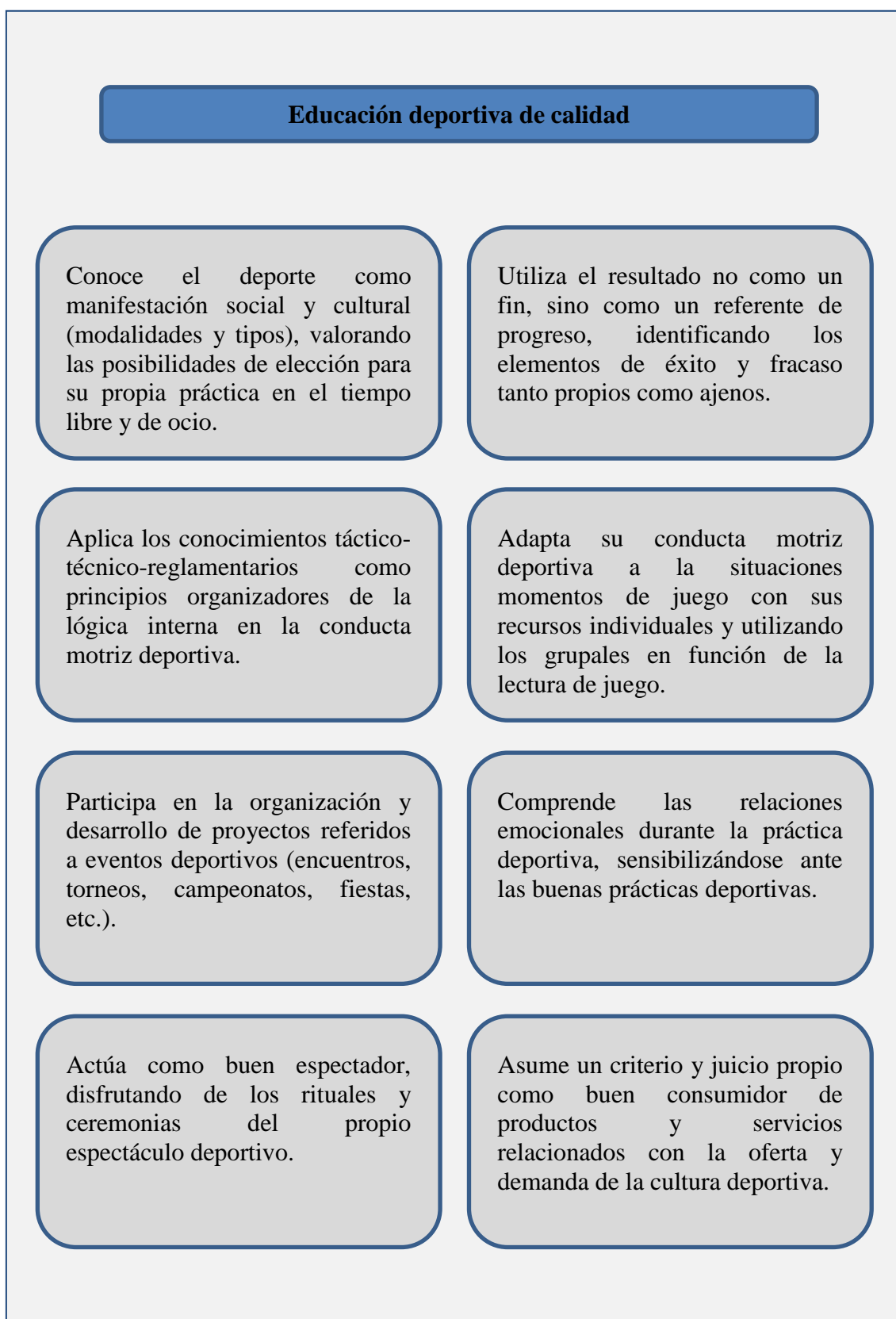


Figura 3. Educación deportiva de calidad (Elaboración Propia)

De esta forma, (Chamero & Fraile, 2012, p.60) apuestan por una educación deportiva como enfoque relevante a tener en cuenta en las clases de educación física, a la hora de introducir y presentar cualquier modalidad deportiva entre nuestro alumnado. Para ello, es necesario saber cómo deben involucrarse. La meta a alcanzar no es fácil, pero si es posible con esfuerzo, entusiasmo y dedicación.

(Corrales, 2010, p.28) indica que la actividad deportiva debe desarrollarse en un marco general en el que ante todo, se busque la participación, diversión, creatividad, etc., y que tenga por finalidad el desarrollo integral de la personalidad, sin limitarse a la mejora de habilidades motrices. Hay que ayudar al alumnado a reflexionar sobre sus prácticas deportivas, sobre sus logros y sentimientos respecto al deporte, para colaborar a descubrir el conocimiento que ellos tengan de sí mismos, facilitando si educación integral como personas.

El deporte es una de las actividades extraescolares más demandadas por la juventud y representa una gran oportunidad de cara al aprendizaje y consolidación de hábitos, actitudes y valores propios de una educación para toda la vida (Contreras, 2008).

(Romero, 2004) considera que para que el deporte sea utilizado como un instrumento que contribuya a la formación integral de los jóvenes, tanto el mundo de deporte como el de la Educación Física necesitan de una coordinación en todos los niveles.

Se habla y se ha escrito mucho de la importancia que tiene en la formación de los niños y las niñas, la práctica del deporte escolar. Siempre que sale a relucir el tema deporte en cualquiera de sus acepciones o adjetivaciones, deporte para niños, deporte

escolar, deporte infantil, deporte de base, etc..., a todos los adultos nos da la impresión de algo positivo, bueno, favorable.

No es que no lo sea sino que olvidamos con facilidad otros aspectos que no son tan positivos para el niño y la niña, y que están estrechamente vinculados al deporte y a su desarrollo como personas.

También es bueno que se escuchen otras voces que ven al deporte escolar desde otra perspectiva. Desde un punto de vista inconformista. No conforme con la situación actual del deporte escolar y no conforme con el concepto actual que tiene la sociedad del mismo.

La proliferación de artículos deportivos soslayando el enfoque educativo del deporte escolar, en contraposición al deporte competitivo es cada vez más patente. El modelo educativo preferente que propugnan los educadores más modernos al ámbito del deporte escolar, en no pocas ocasiones se queda en meras especulaciones teóricas, ya que la práctica diaria de las actividades físico-deportivas en el ámbito escolar, se sigue circunscribiendo al método tradicional, en donde el rendimiento, la búsqueda de resultados y la figura elitista sigue predominando, a pesar de que no se realicen ejercicios con la suficiente intensidad como para mitigar la aparición del sobrepeso y la obesidad infantil.

El deporte ha sido considerado tradicionalmente un medio apropiado para conseguir valores de desarrollo personal y social; afán de superación, integración, respeto a la persona, tolerancia, disciplina para acatar las reglas, perseverancia, trabajo en equipo, superación de los límites, autodisciplina, responsabilidad, cooperación, honestidad, lealtad, etc., son cualidades deseables por todos y que se pueden conseguir a

través del deporte y de la orientación que los profesores, entrenadores y familia le den, siempre con el apoyo de todos los agentes implicados en él, de forma que estos valores se desarrollen y perduren en la persona y le ayuden a un completo desarrollo físico, intelectual y social y por añadidura a una mejor integración en la sociedad en que vivimos.

En este trabajo se admite que el deporte en las edades que se estudian es una fuente de transmisión de valores en los que el niño se desarrolle en plenitud y no un foco de estrés, incertidumbre e incluso enfermedad. No obstante aceptamos que educando el control del estrés se pueden conseguir también buenos resultados educativos y deportivos.

Sobre esto, (Feu, 2000) dice que las características que puede y debe tener un deporte para contribuir a la formación de los sujetos que se inician serían que:

- Fomente la autonomía personal.
- No discrimine y participen todos.
- Enseñe a ocupar el tiempo de ocio con actividades físico-deportivas.
- Ofrezca diversión y placer en la práctica.
- Utilice una competición enfocada al proceso.
- Favorezca la comunicación, expresión y creatividad.
- Establezca hábitos saludables de práctica deportiva.
- Enseñe a valorar y respetar las propias capacidades y las de los demás.
- Mejore la condición física y las habilidades motrices básicas y específicas.

- Permita la reflexión y la toma de decisiones.

En definitiva, presentar el deporte, como la asimilación más allá de habilidades técnico-tácticas y reglamento concreto de una modalidad deportiva determinada que proporcione diversión, recreación, salud, crecimiento, relaciones sociales, etc., o lo que es lo mismo, ofrecer la mejor parte del deporte como herramienta en el fortalecimiento de sus capacidades personales y vehículo de afrontamiento en los problemas de su vida cotidiana, es decir, recoger los valores que ofrece el deporte para incorporarlos en la transmisión de una educación resiliente.

CAPÍTULO II

ESTRÉS COMPETITIVO Y

DEPORTE DE COMPETICIÓN

II.1. El estrés en el ámbito deportivo

Como ya se vio en el apartado anterior, el concepto de estrés, según Fernández-Abascal (1999, p.328) ha de abarcarse con un enfoque multidimensional, desde el que se debe definir como:

Un proceso psicológico que se origina ante una exigencia al organismo, frente a la cuál éste no tiene información para darle una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla más rápida y eficientemente, y así permite dar una respuesta a la demanda.

En el ámbito deportivo el estrés ha sido definido por las Ciencias del Deporte cómo gran sollicitación psíquica y/o física vivida como una carga y que conduce a reacciones de defensa específicas para dominar la situación amenazante.

La amenaza es la condición de la persona cuando se enfrenta a un estímulo que él considera como muy amenazante para sus valores y metas, (Lazarus & Folkman, 1966).

La percepción de amenaza, influencia la fase siguiente del proceso de estrés y la respuesta emocional del sujeto, provocando un estado emocional desagradable con respuestas como ansiedad, furia y culpa.

Las investigaciones sobre el estrés en los deportistas se han convertido en un tema importante de discusión en el deporte ya que como demuestran cada día es más evidente que el deporte juvenil, lejos de potenciar la diversión y el crecimiento personal,

se ha convertido en una fuente generadora de estrés en los niños y jóvenes, provocando una serie de consecuencias físicas, psíquicas, comportamentales y el abandono de la práctica deportiva en edades cada vez más tempranas, especialmente después de los 12 años.

La sociedad actual ha tomado unos derroteros en los que solo se enfatizan los resultados (ser el mejor, ser el primero, etc.), esto también se refleja en el deporte, sobre todo en los que implican competición, de manera que la práctica deportiva de los niños y jóvenes se caracteriza por un excesivo énfasis en la competencia y con ella en los resultados. Hay que ganar por encima de todo, y este énfasis por el resultado ha sido trasladado, consciente o inconscientemente por los medios de comunicación a los padres, entrenadores, técnicos, clubes y a los propios niños y jóvenes, dando lugar a que las competiciones escolares y el deporte infantil y/o juvenil resulten estresantes, provocando niños ansiosos por ganar para agradar a los padres, entrenadores y exigirse a ellos mismos para seguir soñando con ser tan excelentes como los deportistas de élite que tienen como modelos. Ello implica abandonar los verdaderos motivos para practicar deporte en edades tempranas, como buscar la diversión, el compañerismo, el desarrollo físico-psicológico, el bienestar y todos los buenos aspectos que se pueden obtener cuando se respeta la competición enfocada al desarrollo de cada etapa de los niños y los jóvenes.

La competición en estas edades debería incluir la superación de las propias dificultades personales, y menos intentar vencer al que está enfrente de uno mismo. Se trataría de una competición amistosa, simplemente jugar para divertirse, interactuar entre grupos, o comprobar cómo están respecto a una referencia externa que pueda ayudarles a mejorar sus habilidades.

Lo coincidente en todas las definiciones de estrés, es que con este término se designa un proceso de desequilibrio entre las demandas de la situación percibida y valorada por el sujeto y su capacidad de dar una respuesta adecuada.

(McGrath, 1970) citado en (Mavlet, 2012) propuso un modelo para explicar el estrés como proceso social y psicológico, estableciendo cuatro fases, que están interrelacionadas y que fueron, posteriormente, recogidas y descritas por (Weinberg & Gould, 1996, p.107-108):

1ª Fase: Demanda medio-ambiental, físico o social

Este tipo de demanda puede ser física o psicológica. Ejemplo: El deportista que tiene que mostrar ante sus compañeros de equipo una destreza recién aprendida, o bien, ante una prueba o competición, debe responder con éxito a la presión, o exigencia, familiar o social.

2ª Fase: Percepción de la demanda y decisión sobre el tipo de respuesta

En la percepción de la demanda intervienen, además de la capacidad de respuesta, las características de personalidad del sujeto y especialmente la de ansiedad rasgo que, en niveles altos, induce a percibir mayor número de situaciones como amenazantes. De aquí que, dos deportistas van a percibir de forma diferente la situación de demostración de una habilidad o destreza recién aprendida. Mientras uno disfruta con la situación, otro puede sentirse amenazado.

3ª Fase: Respuesta de estrés

Aparece cuando el sujeto percibe un desequilibrio entre la demanda de la situación y su capacidad de respuesta exitosa. La preocupación, desde el punto de vista cognitivo, se traduce en una reacción de ansiedad, y desde el punto de vista orgánico en una activación fisiológica. A este doble tipo de respuesta se puede sumar la falta de atención / concentración y tensión muscular que aparece en la ansiedad estado.

4ª Fase: Consecuencias conductuales de la respuesta

Cuando un deportista percibe el desequilibrio entre la demanda y su capacidad de respuesta, se genera un estado de ansiedad en el que es posible que se produzca un incremento de la capacidad de ejecución, o por el contrario, que disminuya su rendimiento. En este último supuesto, el deportista puede llegar a percibir una demanda adicional del conjunto de los miembros del equipo con lo que volvería a la 1ª fase.



Figura 4. Fases del proceso de estrés de (McGrath, 1970), adaptada de (Weinberg & Gould, 1996, p.107)

Asimismo, en la mayoría de estudios referidos al estrés y a la adaptación en situaciones estresantes se habla del concepto de afrontamiento, ya que se considera como la herramienta de la que dispone el individuo para dar respuestas a la situación que produce el estrés. Es un proceso en el que se intenta resistir o superar las demandas excesivas y restablecer el equilibrio, es decir, adaptarse a la nueva situación (Lozano, Soriano- Pastor & Mansalve-Dols, 2005).

La pauta más adecuada para reducir las respuestas psicológicas y conductuales al estrés es recurrir a las estrategias de afrontamiento correctas. Un afrontamiento incorrecto puede agravar en lugar de reducir la intensidad del estrés percibido y puede producir serias repercusiones negativas tanto sobre aspectos emocionales como sobre el rendimiento (Lazarus, 1990).

Los deportistas que utilizan estrategias de afrontamiento incorrectas o que son incapaces de interpretar de forma adecuada los eventos relacionados con la actividad deportiva y de reaccionar de manera racional, experimentarán un estrés crónico y prolongado, produciendo una menor satisfacción del deportista, una ejecución empobrecida y a menudo una retirada del deporte.

El valor de la estrategia elegida vendrá dado por la característica de la situación o por la forma en que sea utilizada por el propio sujeto (Miguel-Tobal & Casado, 2011).

De esta manera se llega al estudio de la idoneidad de las estrategias de afrontamiento en función de los resultados que produce y de la evaluación de la eficacia (Contreras, Espinosa & Esquera, 2009).

Estrategias de afrontamiento en el ámbito deportivo:

- ❖ (Anshel & Andersen, 2002) encontraron que la estrategia utilizada por muchos atletas de minimizar ciertas cogniciones y reducir el número de auto-reflexiones en situaciones que exigen una ejecución o respuesta física rápida, ayuda a controlar el estrés competitivo y a bloquear los mensajes de carácter amenazante, permitiendo así acceder de manera más rápida a la información que mejor contribuye al desempeño óptimo de la ejecución deportiva.
- ❖ La estrategia basada en la teoría de la autoeficacia de (Bandura, 1977). Define “autoeficacia” como la fuerza de la convicción propia de que se puede ejecutar adecuadamente la conducta necesaria para tener éxito. Según esta teoría la creencia del individuo en su propia competencia resulta fundamental para vencer el miedo y rendir adecuadamente. Así, los cambios de conducta producidos tienen como mediador del mecanismo cognitivo denominado autoeficacia (Marquéz, 2006).
- ❖ La técnica de la imagería mental es utilizada con frecuencia en el mundo del deporte. Muchos deportistas tratan de representarse mentalmente antes de la competición como se va a desarrollar esta (Rushall, 1989).
- ❖ Las técnicas de relajación son muy utilizadas, ya que en muchos individuos resultan más rápidos y fáciles que otros procedimientos. La relajación somática, está basada en la técnica de relajación muscular progresiva de (Jacobson, 1938) parte de la consideración de que el estrés y la ansiedad se traducen en tensión de diversos grupos musculares del cuerpo y se trata de tensar y relajar sucesivamente los mismos. (Smith, 1989) detectó que la relajación orientada era

muy útil para el control de los pensamientos negativos. No se puede utilizar con tanta facilidad como la anterior, pero resulta muy útil para contrarrestar la ansiedad precompetitiva, conservando la energía y contrarrestando los pensamientos negativos (Márquez, 2004).

Estas técnicas de relajación generan sensación de control y mantienen la atención del deportista en aquellos estímulos relevantes de la tarea, evitando las distracciones generadas por la ansiedad (Romero, Zapata, García-Mas, Brustad, Garrido & Letelier, 2010).

Las estrategias de afrontamiento en el ámbito deportivo siguen siendo fuente de estudio de manera que las últimas investigaciones desarrollan dos líneas en cuanto a este tipo de estrategias: La primera tiene como objetivo identificar las estrategias de afrontamiento que deportistas de distintos deportes, utilizan para hacer frente a las exigencias de la competición deportiva. La segunda línea tiene como finalidad el estudio de la utilidad de las estrategias de afrontamiento, en el ámbito deportivo.

(Márquez, 2006) analizo el efecto del uso de estrategias de afrontamiento asociándolas con diferentes variables psicológicas.

El modelo sobre el afrontamiento en la competición deportiva, propuesto por (Anshel, 2001) está en vigor en la actualidad, basado en el control de las emociones, organización de la recepción, planificación de respuestas y ejecución de las acciones apropiadas en el ámbito deportivo. (Márquez, 2004).

Para la construcción de este modelo obtuvo la información basándose en la bibliografía precedente, en las observaciones empíricas y en los resultados de entrevistas realizadas a deportistas de distintos niveles.

El modelo propone dos dimensiones de afrontamiento: aproximación y evitación, cada una de ellas representadas por estrategias de tipo conductual y cognitivo.

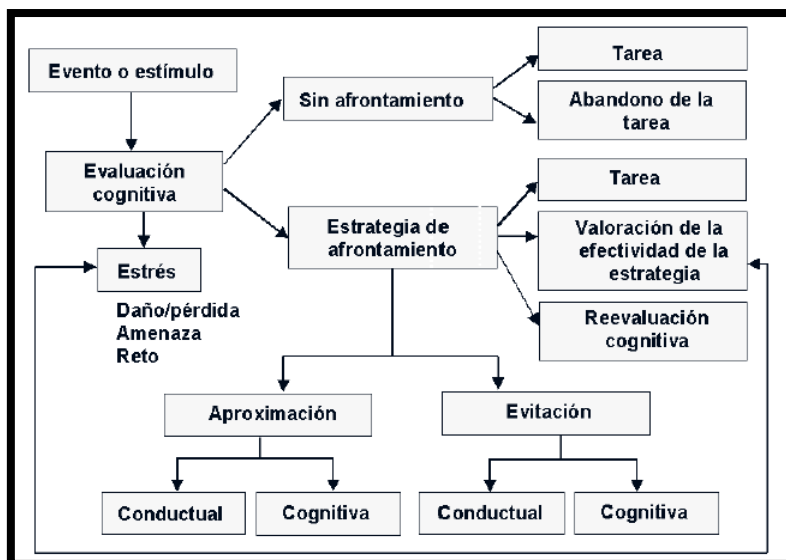


Figura 5. Modelo del proceso de afrontamiento en el deporte (Anshel, Kim, Kim, Chang & Eom, 2001)

El desarrollo del modelo presenta la siguiente secuencia:

- ***Descubrimiento del estímulo o evento estresante***

El modelo comienza con la detección del estímulo o evento por parte del deportista. Ya que el estrés psicosocial se define operacionalmente como la interacción entre un individuo y su ambiente, no pueden producirse sentimientos estresantes en ausencia de esta percepción o detección (Klein, 1996). Por tanto, los estímulos ambientales que no son relevantes a la tarea resultarán en un menor estrés si se ignoran y, de hecho, una característica de los deportistas de elite es su capacidad para atender a los estímulos relevantes mientras que se ignoran los no relevantes (Anshel, 1997). Una vez que un evento se categoriza como estresante, la valoración cognitiva del mismo lo clasificará, siguiendo el planteamiento de

(Lazarus & Folkman, 1984) como productor de daño, amenaza o reto. Esta evaluación forma parte del proceso de afrontamiento, porque tiene una fuerte influencia sobre la intensidad percibida del estímulo estresante, la importancia con que se percibe y la elección de la estrategia de afrontamiento (Acecedo & Ekkekakis, 2001; Larsson, Kempe & Starrin, 1988).

Según este planteamiento solo cuando se realiza una valoración de los eventos como estresantes se requerirá el desarrollo de estrategias de afrontamiento, algo innecesario si los eventos se perciben como benignos, irrelevantes o positivos. En consecuencia, la frecuencia y la intensidad de muchas fuentes de estrés en el deporte se reducirían si los atletas realizasen valoraciones no estresantes (Anshel, Kim, Kim, Chang & Eom, 2001).

- ***Evaluación de daño***

La interpretación de daño/pérdida, refleja un perjuicio que ya se ha producido. Por ejemplo, cuando el deportista ha experimentado una reprimenda, un error físico o mental o una lesión. Según (McCrae, 1992) el problema potencial con este tipo de evaluación es que los sujetos tienden a utilizar estrategias de afrontamiento menos maduras y más pasivas y que, por tanto, pueden resultar contraproducentes. Sin embargo, en ocasiones la evaluación de daño puede resultar positiva. Es lo que ocurriría en situaciones de bajo control, por ejemplo, el estrés asociado con una ejecución exitosa del oponente o con una llamada de atención por parte del árbitro o juez. Este tipo de situaciones se producen en deportes como el fútbol, el baloncesto o el balonmano, en los cuales las demandas físicas y cognitivas de una actuación continuada no son compatibles

con la distracción mental que supondría ocuparse del estímulo estresante, tanto desde el punto de vista cognitivo como conductual (Anshel, Williams & Hodge, 1997).

- ***Evaluación de amenaza***

La evaluación de amenaza refleja la ansiedad estado del sujeto, puesto que se relaciona con la preocupación respecto a cómo podría evolucionar la situación. Se corresponde con expectativas de un daño o peligro futuro. Por ejemplo, cuando se piensa en la capacidad de un oponente o en su previa superioridad y surgen pensamientos irracionales del tipo de “¿qué pasa si ahora mi oponente puntúa?” (Márquez, 2004).

La amenaza resulta una evaluación adecuada cuando existe preocupación acerca de la influencia que puede tener una situación determinada en el resultado, especialmente si el evento se asocia a experiencias previas del sujeto. Se ha postulado que este tipo de evaluación sería, por tanto, menos probable por parte de atletas más experimentados, los cuales tendrían una mayor tendencia a considerar los eventos como no estresantes (Anshel et al., 2001).

- ***Evaluación de reto***

La evaluación de reto refleja la posición de quién considera que si se sobrepone a la experiencia se producirá un efecto positivo. El deportista asume que a veces las situaciones desagradables son inherentes al deporte pero que si las domina y mantiene la confianza y el nivel adecuado de activación podrá tener éxito (Peacock & Wong, 1990). Por tanto, será capaz de anticipar ciertos eventos estresantes y de confiar en su capacidad para analizar y controlar la situación. En

contraste con las evaluaciones de daño y de amenaza, la evaluación de reto puede suponer un menor estrés, ya que tiende a incrementar el sentido de control sobre la situación y resultar más productiva en lo que se refiere al mantenimiento de la confianza, la alerta y el nivel correcto de activación.

- *Estrategias de afrontamiento*

El aspecto clave del proceso de afrontamiento es la utilización por parte del individuo de estrategias conductuales o cognitivas para resolver el problema, bien sea de aproximación o de evitación. Las estrategias de aproximación tienen como objetivo mejorar la comprensión o el control de la situación estresante, o bien mejorar los recursos para enfrentarse a ella. Esto puede lograrse mediante pensamientos de planificación o análisis (estrategia de aproximación conductual) o mediante acciones tales como búsqueda de información o confrontación (estrategia de aproximación cognitiva). Las estrategias de aproximación serán preferibles cuando los deportistas consideren la situación controlable, tengan tiempo suficiente para resolverla y muestren confianza con sus capacidades para enfrentarse a la misma (Roth & Cohen, 1986).

Las estrategias de evitación reflejan un intento consciente de alejarse de la fuente del problema. Se suelen preferir cuando la situación se considera incontrolable, los recursos para enfrentarse a ella son limitados, no se dispone de tiempo suficiente o hay pocas probabilidades de lograr una aproximación efectiva. Se trata de estrategias de distanciamiento psicológico, tales como pensamientos del tipo de «el entrenador tiene hoy un mal día» o «no sabe lo que está diciendo» (estrategia de evitación cognitiva) o bien de acciones que separan

físicamente al deportista de la fuente de estrés (estrategia de evitación conductual). (Márquez, 2006).

- ***Procesos post-afrontamiento***

El último componente del modelo es el que hace referencia a los procesos pos-afrontamiento. El deportista, tras un intento de afrontamiento de la situación, puede, en lugar de desarrollar y mantener una estrategia, mantener su participación en la tarea y continuar estresado o bien concentrarse en las demandas de ésta, con una reducción de la intensidad del estrés percibido. También, si existe tiempo suficiente, puede valorar la eficacia o efectividad de la estrategia aplicada. Por último, puede realizar una nueva valoración que le lleve a concluir o bien que la situación es menos estresante, o que el estímulo resulta ahora irrelevante, benigno o positivo.

- ***Valoración de la efectividad de la estrategia***

Es un aspecto de enorme importancia, (Zeidner & Saklofske, 1996) establecieron ocho criterios de valoración (Márquez, 2006) todos ellos pueden tener implicaciones en las situaciones deportivas:

1. Resolución del conflicto o situación estresante.
2. Reducción de las reacciones bioquímicas y fisiológicas (por ejemplo, frecuencia cardíaca o presión arterial).
3. Reducción de las alteraciones psicológicas (por ejemplo, control de la ansiedad).

4. Funcionamiento social normativo (por ejemplo, valoración realista de la situación).
5. Retorno a las actividades pre-estrés (por ejemplo, realizando una nueva tarea pendiente).
6. Bienestar del deportista y de otras personas afectadas por la situación (por ejemplo, el deportista y sus compañeros piensan que la situación está bajo control).
7. Mantenimiento de una autoestima positiva.
8. Eficacia percibida (por ejemplo, desde el punto de vista del deportista una determinada estrategia ayudó a resolver la situación).

Un uso efectivo de las habilidades de afrontamiento, permitirá al sujeto un mejor autocontrol y mayor autoeficacia, que disminuirán la percepción de amenaza, y en consecuencia la situación de estrés (Wagdtaff, Hanton & Fletcher, 2007).

En niños y jóvenes, el elemento básico de la competición deportiva causantes del estrés es la evaluación social: padres y entrenador, conformando el llamado “triángulo deportivo infantil”.

Según (Roffé, 2004) no se debe someter al niño a grandes presiones ni fuerte estrés, el niño percibe el estrés en la competición, de manera que los padres pueden ser una gran fuente de presión, ansiedad y hostilidad permanente sin darse cuenta y con las mejores intenciones. Los padres pretenden que el niño satisfaga ciertas expectativas utilizando un determinado estilo educativo.

La competición infantil se presenta precisamente como un ámbito en el que frecuentemente padres y madres tienden a realizarse a través de sus hijos modelándolos hacia aquello que ellos quisieron haber sido y no lograron. Estos padres consciente o inconscientemente, cargan sobre los hombros de sus hijos de corta edad unas responsabilidades que en absoluto le corresponden asumir. (Durán, 2013, p.111).

Autores como (Romero, Garrido & Zagalaz, 2009, p.32) hablan de la diversidad respecto a la tipología que existen de padres, que van desde el padre entrenador, padre desinteresado, hasta el padre manager, padre protector y padres extremadamente críticos, entre otros. Según estos autores la diversidad en la tipología de padres es tan amplia, como adjetivos se puedan dar a los comportamientos de los padres/madres que derivan de su actuación en la práctica deportiva de sus hijos.

Mediante la competición y la práctica deportiva el niño aumenta su grado de autocontrol emocional, su autoconfianza y seguridad (Sánchez, 2001). Para ello la filosofía que tenga los padres entorno a estos conceptos va a influir sobre el desarrollo de la personalidad del niño, así como las atribuciones causales entorno al resultado deportivo, o en las expectativas que se formen sobre el joven deportista (Garrido, Zagalaz, Torres & Romero, 2010).

Los padres ejercen una gran presión que desencadena en estrés en el joven en la competición. Igualmente contribuyen a incrementar el sentido de autoestima y el grado de satisfacción. Para (Scanlan & Lewthwaite, 1986) se mostraran más satisfechos los niños cuyos padres estaban más contentos con su rendimiento a lo largo de toda la temporada, los que percibieron menos presión y tuvieron un menor número de

interacciones negativas y los que contaran con mayor compromiso de los adultos con su vida deportiva.

Los padres son piezas fundamentales en el proceso de socialización del joven que hace deporte, son ellos quienes se convierten en el primer vínculo entre el niño y la práctica deportiva. Las creencias, las conductas, los valores y las expectativas que transmiten impactan de manera significativa en cómo sus hijos viven “su experiencia deportiva” (Brustad & Arruza, 2002, p.29).

La influencia del entrenador es de vital importancia en el desarrollo personal de los niños deportistas, tiene la capacidad de influir en aspectos positivos como aumentar el bienestar social y psicológico, impulsar el desarrollo de su autoeficacia, transmitir valores positivos, fomentar habilidades de afrontamiento, así como hábitos y patrones conductuales para el crecimiento humano y deportivo. Pero cuando la relación con el entrenador no es positiva, el joven deportista experimenta estrés, desarrolla aptitudes disfuncionales hacía la competición, aumenta su miedo al fracaso y a la crítica y disminuye la capacidad de diversión en la actividad deportiva, pudiendo ocasionar el abandono deportivo, (Rodríguez, 2010, p.30).

Los entrenadores estructuran la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes dando forma al contexto de participación, sobre todo con sus valores y sus estilos de retroalimentación, (Arruza & Arribas, 2008).

(Carlín & Garcés de los Fayos, 2010, p.177) para que los jóvenes se diviertan y tengan menores niveles de estrés, es necesario que se genere un clima de implicación basado en el esfuerzo y la auto-referencia, evitando que el clima de implicación se base

exclusivamente en el resultado y en superar a los demás. Este clima depende en gran medida de la manera positiva en que actúen padres y entrenadores.

Los niños a priori no cuentan con las habilidades de afrontamiento adaptables al medio deportivo por lo que se exacerban los efectos que son inherentes al estrés presente en el ambiente deportivo y por ende, si el niño persiste en su empeño deportivo estas habilidades deben ser adquiridas (Gould, 1993).

A padres y entrenadores se les plantea la necesidad de ayudar a los jóvenes a satisfacer su necesidad de divertirse y sentirse competentes, estructurando la experiencia deportiva de forma que sea excitante y realizadora sin convertirse en amenazante. Se les ha recomendando en concreto, atenuar los procesos de comparación social minimizando las demandas y críticas, concentrándose en el dominio de habilidades y destrezas motrices, establecer metas realistas de maestría y recompensar tanto el esfuerzo como la aptitud (Duda, 1987, p.135).

Intervenir preventivamente en el manejo de la ansiedad y el estrés, enseñando desde edades tempranas procedimientos de control eficaces (técnicas de relajación, autocontrol y autoinstrucciones adecuadas a las edades correspondientes) Asesorar a padres y entrenadores desde el marco de la psicología deportiva, con acciones como charlas, coloquios, hojas informativas, etc. Dirigidas a los padres y actuaciones de adiestramiento en habilidades sociales y pedagógicas, organización de tiempos, solución de problemas, uso de refuerzos, etc. Todo esto enfocado hacía el entrenador.

II.1.1. Causas del estrés competitivo

La mayoría de las personas practican un deporte por el placer de divertirse con otras que comparten ese mismo interés. Pero no siempre se trata de diversión y juego. En los deportes en la escuela o extraescolares puede existir muchísima presión. Incluso en múltiples ocasiones mucha más presión de la que uno mismo se puede imaginar. Muchas veces por la sensación de que un padre o entrenador espera que siempre ganes, porque quieres hacerlo para quedar bien delante de los compañeros, porque no deseas fallar para que no se rían de ti. Otras por la presión que uno mismo se impone ya que algunos jugadores son demasiado duros y exigentes consigo mismos. Y las circunstancias individuales pueden sumar todavía más estrés, en concreto este estrés se denomina *competitivo*: tal vez haya un seleccionador del equipo principal de tu región observando desde las gradas, un entrenador de un equipo mejor al que deseas ir, en muchas ocasiones incluso la televisión.

Independientemente de cuál sea la causa, la presión por ganar, el sujeto puede a veces estresarse hasta tal punto que ya no resulte divertido jugar, sino todo lo contrario, que la actividad se convierta en un calvario y de esto no trata el deporte en sí a no ser que se trate de deporte de competición, porque todo lo que vaya ligado al deporte también va ligado a la salud.

La autopresión es la exigencia que el jugador se reclama a sí mismo por encima de sus propios límites (Roffé, 2003). Para entenderlo en profundidad se establecen los siguientes apartados:

Causas de estrés en el deporte

En 1987, Martens señalaba que las fuentes de estrés en el ámbito deportivo pueden ser variadas y numerosas. A lo que (Scanlan, Stein & Ravizza, 1991) añadían entre otros, los siguientes factores:

- ❖ Preocupación por no rendir al nivel que el deportista, o su entorno, consideran adecuado.
- ❖ Falta de confianza en su capacidad o aptitud.
- ❖ Experiencias traumáticas, de índole familiar o social, producidas fuera del entorno deportivo.
- ❖ Dificultades durante el entrenamiento, atribuibles a factores intrapersonales, interpersonales o a ambos en interacción con el contexto.
- ❖ Preocupación por los costes económicos o por no contar con el tiempo necesario para el entrenamiento.

Todo este conjunto de factores que continúan existiendo a pesar de haber pasado bastantes años, se pueden englobar en dos grandes apartados, siguiendo a (Martínez Rodrig, 2015):

a) Factores situacionales

(Weinberg & Gould, 1996) sostienen que las fuentes situacionales de estrés están en la importancia atribuida al evento deportivo y a la incertidumbre que rodea el resultado de dicho evento.

- **Importancia atribuida al evento**

Respecto a este factor parece claro que existe una relación directa entre la importancia atribuida al evento deportivo y el estrés que se genera. Dicho de otro modo, a mayor importancia mayor nivel de estrés (Lowe, 1971). Por otra parte, no se puede descartar el hecho de que una determinada competición, que para unos pueda ser intrascendente resulte de suma importancia para un determinado deportista porque se esté valorando su actuación de cara a un tipo de promoción o exclusión futura. Esto nos lleva a no olvidar en ningún momento la importancia que para cada uno de los deportistas tienen sus actividades.

- **Incertidumbre que rodea el evento**

Este factor situacional de estrés está en relación con la importancia atribuida al evento, hasta tal punto que cuanto mayor sea ésta, mayor será la incertidumbre (González Carballido, 2001). Este factor puede ser de difícil control para el deportista de un equipo –fútbol, balonmano o baloncesto-, y puede verse incrementado por razones que no dependen de sí mismo sino que están en función de las decisiones del entrenador que no comunique la alineación inicial hasta poco antes de comenzar el partido. En este caso se está creando una incertidumbre innecesaria en la que no deben caer ni profesores, ni entrenadores, ni profesionales de la medicina deportiva. Estos últimos tienen un papel decisivo, durante la recuperación de una lesión grave, en las expectativas del deportista para evitar recaídas o aparición de

otras nuevas, sobre todo cuando se está realizando el aprendizaje de tareas físicas de alto riesgo.

b) Fuentes personales

De acuerdo a (Weinberg, 1996) algunas personas describirán ciertas situaciones como importantes e inciertas, enfocándolas con más ansiedad de las que harían otras. Hay dos disposiciones de la personalidad que se relacionan de forma consistente con el aumento de las reacciones de ansiedad estado, que son el nivel de ansiedad rasgo y la baja autoestima.

- Ansiedad rasgo

Esta característica de personalidad lleva al sujeto a considerar la competición y la evaluación social como más o menos amenazadora. Por tanto, un deportista con una ansiedad rasgo elevada percibe la competición, o cualquier otra actividad deportiva, como más amenazadora que otro con un nivel de ansiedad rasgo menor.

- Autoestima

Este rasgo de personalidad se relaciona con la percepción de amenaza, de tal forma que, cuánto más alta sea la autoestima mayor será la autoconfianza del deportista y la situación de ansiedad estado. En el caso inverso, un nivel bajo de autoestima genera un nivel bajo de confianza y un menor nivel de ansiedad estado.

En esta situación las estrategias para mejorar la autoestima pueden llevar a reducir el nivel de la ansiedad estado. (Buceta, 1996) destaca una serie de

variables personales que pueden mediar entre las situaciones potencialmente estresantes y la respuesta del estrés:

- ✓ Ansiedad-Rasgo y Locus de Control.
- ✓ Recursos de Coping.
- ✓ Apoyo Social.
- ✓ La Dureza y sus tres componentes: control, compromiso y reto.
- ✓ La Motivación de logro.
- ✓ El sentido de la coherencia.
- ✓ La tendencia a “buscar emociones”.

No se puede dejar de mencionar otros factores determinantes de estrés en el ámbito deportivo como:

El propio estrés

Las mismas manifestaciones del estrés (síntomas de ansiedad, tener menos energía...) y sus efectos perjudiciales (rendir peor, lesionarse...) son potencialmente fuentes estresantes, pudiendo provocar más estrés tanto su presencia real como el miedo a la posibilidad que aparezcan. Para un deportista por ej., puede ser muy estresante pensar que cuando llegue el momento de la competición pueda sufrir una lesión.

La propia competición

La competición en sí misma es una fuente generadora de estrés, ya que plantea múltiples amenazas para el deportista, puesto que en la competición se pone en

juego los sacrificios y esfuerzos realizados durante los entrenamientos. La incertidumbre del resultado de dicha competición genera un estado de nerviosismo en el deportista.

Para (De Rose Jr, Korsakas, Carlstron & Ramos, 2000, p.144), no se puede olvidar que en la competición aparecen tres demandas básicas, fuentes de estrés para el deportista: demostración, comparación y evaluación.

La demostración es el momento en el cual las habilidades se ponen a la vista, así como los puntos débiles del deportista, generando un fuerte estrés por saberse observado y analizado.

La comparación es una consecuencia lógica que se hace de manera instintiva, ya que se toma como referente un patrón, bien personal u otro establecido socialmente, el que sirve para el estudio del desempeño de ese deportista.

La evaluación ocurre cuando se juzga al deportista por aquello que está demostrando. Esta evaluación puede ser realizada por el propio individuo o por los demás. Generando ansiedad el hecho de no responder a las expectativas que el deportista cree que los demás tienen respecto a su rendimiento, o a las expectativas que él tiene respecto a su propia actuación.



Influencias del medio social sobre el deportista

Las presiones que el medio social ejerce sobre el deportista pueden ser origen de una sensación de inseguridad en el sujeto y causa de reacciones de ansiedad que le llevan al fracaso en la competición (González de Juan, 1989).

Estas presiones difieren entre los deportistas jóvenes y los adultos. En los jóvenes, la presión social la suele provocar la familia, existiendo estudios en los que se demuestran que la presión percibida por parte de los padres a participar es predictiva del nivel de ansiedad de la competición (Scanlan & Lewthwaite, 1984).

En los deportistas adultos las presiones también pueden producirse por parte de la familia, pero además influyen otros factores como los ingresos económicos o la inseguridad de un futuro próximo (Ogilvie & Howe, 1991).

La relación entre el deportista y el entrenador

Las relaciones entre entrenador y deportista han generado mucha investigación en psicología deportiva, ya que el primero es una persona que está en condiciones para ejercer una importante influencia, de naturaleza positiva en algunos casos y negativa en otros, sobre las conductas de los componentes del equipo (Cox, 1983). Se ha demostrado que cuando los entrenadores dan instrucciones poco claras, castigan verbalmente y casi nunca alaban o refuerzan positivamente a sus deportista, se produce en éstos una actitud negativa hacia el entrenador, hacia los miembros del equipo y hacia sí mismos, lo que genera un rendimiento deportivo peor de lo esperado (Smith, Smoll & Curtis, 1979; Smith, Smoll & Hunt, 1977; Smoll & Smith, 1984). Por ello hay autores que postulan la necesidad de enseñar a los entrenadores a relacionarse con sus atletas, como elemento de reducción de estrés, y de esa manera influir de forma positiva en las relaciones entre ellos (Martín & Sugarman, 2001; Weinberg & Gould, 1996).

La habilidad que tenga el entrenador para conseguir un entorno que fomente un aprendizaje óptimo, es uno de los factores claves para el desarrollo del deportista (Lorenzo & Calleja, 2010).

El entrenador no solo está obligado a preocuparse de los modelos técnico-tácticos, sino también de tratar de atender los aspectos contextuales que rodean al deportista (situación familiar, relaciones sociales, estudios...) y que sin duda influyen en su estado de ánimo, desarrollo y en la calidad de los entrenamientos, (Lorenzo & Calleja, 2010, p.51).

Tal y como demuestra estudios como el de (Torregrosa, Cruz, Sousa, Vildarich, Villamarín, García-Mas & Palau, 2008) las intervenciones sobre el estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional inducido por él, determina de manera significativa el compromiso y el nivel de diversión de los deportistas con su actividad.



Los entrenamientos

Son una parte quizás desvalorizada pero posiblemente de las más relevantes en la producción de estrés, tanto cuantitativa como cualitativamente. La competición en sí, es sólo la punta del iceberg, mientras que el entrenamiento es la parte a la que se dedica más tiempo.

El entrenamiento puede provocar estrés y ansiedad por múltiples causas: cuando se crea una situación pesada, produce frustración su práctica, se producen cambios ocupacionales o en las tareas, o el ambiente físico resulta inadecuado.

En cuanto a las características del entrenamiento, la sobrecarga en los mismos genera estrés, debido a que muchos entrenadores y técnicos deportivos a fin de

mejorar el rendimiento a corto plazo, aumentan la cantidad de los entrenamientos, mediante el aumento de horas, el número de sesiones semanales y la intensidad de los mismos.

Para (Deakin & Copley, 2003) el entrenador experto desarrolla un papel crucial a la hora de estructurar y optimizar el tiempo de entrenamiento.

(Horton 2003) afirma que la práctica deliberada propone que lo importante es la calidad del entrenamiento, por lo que la habilidad del entrenador para diseñar los tiempos de entrenamiento se convierte en un factor crítico.

Para los niños y jóvenes que están inmersos en la práctica de la competición deportiva, las fuentes generadoras de estrés son muy similares a la de los adultos, ya que las pautas de la competición adulta se han transportado al deporte competitivo infantil.

Para completar toda la información aportada en referencia al deporte de rendimiento, con aspectos educativos, se recurre a la opinión de (Romero, 2010) para quien las fuentes situacionales de estrés en el niño se pueden agrupar en:

- Derrota o victoria: los niños experimentan un mayor estrés después de perder que después de ganar.
- Importancia del evento: cuánto más importancia se le da a la competición mayor es el estado de ansiedad que experimenta el niño.
- Tipo de deporte: los niños que practican deportes individuales presentan un estado de ansiedad superior al de los niños que participan en deportes de equipo.

La competición exige una preparación adecuada para alcanzar los objetivos propuestos y requiere por parte del deportista numerosos atributos, tanto físicos, como técnicos y tácticos y también psicológicos. Produciendo todos estos componentes para el joven deportista situaciones de estrés que son una amenaza para el bienestar físico, psicológico y social.

Sobre la presión de la competición es los más jóvenes (De Rose Jr., 2000) considera que hay jóvenes que no están preparados para asumir el riesgo de competir, por varios factores: estadios de crecimiento; desarrollo y maduración no definidos; nivel de entrenamiento físico y técnico inadecuado; iniciación muy temprana para una competición fuera de los patrones exigidos; niveles de expectativas personales y sociales inadecuados.

Todos estos factores en su conjunto acaban transformando la práctica competitiva en un factor potencialmente generador de estrés, que puede producir síntomas de manera somática, cognitiva, emocional, comportamental y social.

Es por todo esto que en este trabajo se pretende poner de manifiesto y estudiar los síntomas de estrés que padecen los deportistas más jóvenes que practican competición.

II.1.2. Consecuencias del estrés de competición

El desarrollo de situaciones estresante durante las competiciones deportivas lleva en muchas ocasiones a alteraciones del funcionamiento psicológico tales como una menor capacidad de concentración, una pérdida del foco atencional, un aumento de la

ansiedad-estado o, desde el punto de vista somático. Un incremento de la tensión muscular (Márquez, 2004).

El estrés produce consecuencias negativas para el organismo, como se pudo ver en el capítulo I de este trabajo, a nivel físico, psíquico y conductual. Debido a la relación directa con el estrés competitivo no podemos dejar de mencionar dos consecuencias muy importantes para el deportista producidas por el estrés: Las lesiones y el Burnout.

Un suceso estresante puede desencadenar en el deportista una respuesta de estrés, condicionada a su vez por su propia interpretación cognitiva del suceso y otras variables como la personalidad, recursos de afrontamiento, y/o factores motivacionales. (Chan & Hagger, 2012).

Las consecuencias más importantes en el estrés de competición son las lesiones y el síndrome de Burnout.

➤ **Lesiones**

El trabajo de (Andersen & Willians, 1988) supuso un salto cualitativo de gran influencia en las investigaciones posteriores que se centraron en la interacción entre el estrés y la vulnerabilidad del deportista a lesionarse, insertando los déficits de atención y el aumento de la tensión muscular, como factores moduladores del proceso. Se pueden mencionar estudios relacionados con el tema como los de (Díaz, Buceta & Bueno, 2002; Juge, 2000; González, 2003).

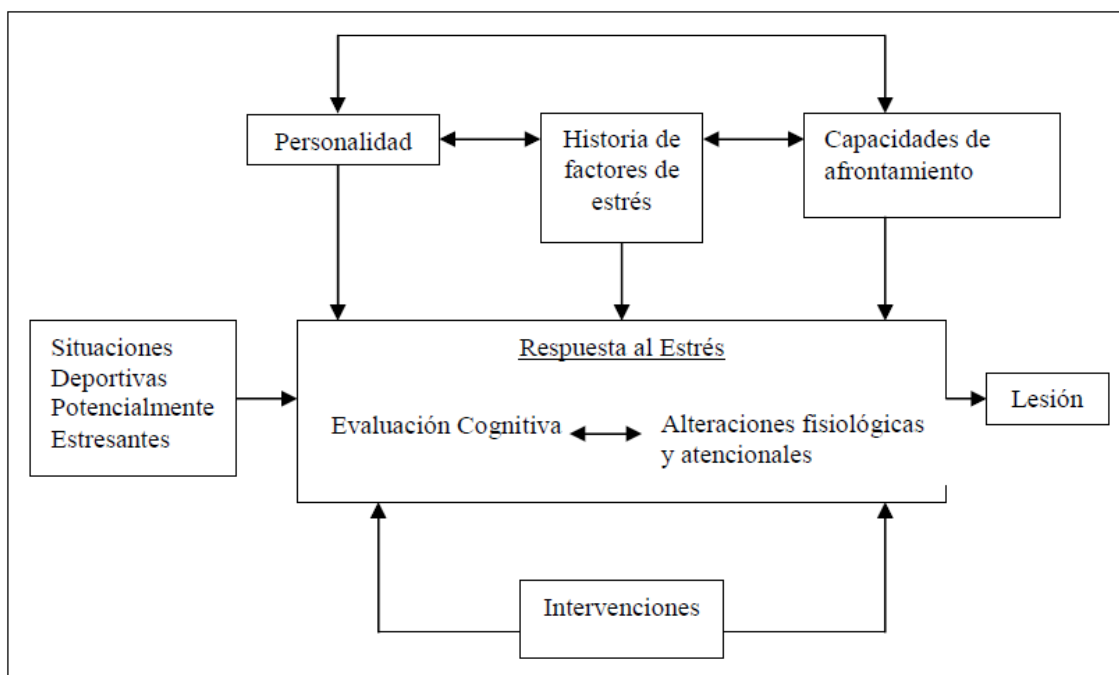


Figura 6. Versión revisada del modelo de estrés y lesión. (Williams & Andersen, 1998)

Este modelo, revisado una década más tarde por (Williams & Andersen, 1998) plantea la hipótesis de que un deportista ante una situación estresante emite una respuesta (denominada estrés) producto de la valoración cognitiva que hace de aquella, provocando cambios fisiológicos (incremento de la tensión muscular) y de atención (focalización inadecuada de la atención) que aumentan la probabilidad de lesionarse. Además, otros componentes del modelo (personalidad, historia de estrés del deportista y los recursos de afrontamiento) mediarán en el carácter de la respuesta, potenciando el estrés o ayudando a controlarlo.

Para otros autores (Buceta, 1996; Palmeira, 1999), en la compleja relación entre respuesta de estrés y lesión deportiva confluyen aspectos tan diversos como que la presencia de estrés puede aumentar la vulnerabilidad a las lesiones, que las lesiones constituyen eventos estresantes que pueden afectar al estado emocional, a la salud y al funcionamiento general del deportista, que las lesiones provocan deterioros crónicos o

incapacitaciones permanentes que deben considerarse como situaciones muy estresantes, o que pueden aliviar otras fuentes mayores de estrés convirtiéndose en mecanismos de escape o evitación, y que cierto grado de estrés puede ser positivo tanto en la prevención como en la rehabilitación de lesiones pues puede provocar que los deportistas se adhieran adecuadamente a las medidas preventivas o de rehabilitación.

También destacan estos autores la necesidad de realizar estudios de intervención que confirmen el modelo teórico de (Williams & Andersen, 1998). La intervención psicológica en los distintos componentes del modelo (situaciones potencialmente estresantes, variables personales y respuestas de estrés del deportista) debería ser eficaz para aumentar la resistencia del deportista al estrés y, por tanto, reducir la probabilidad de lesionarse. Sin embargo, resulta difícil realizar intervenciones psicológicas para la prevención de lesiones, si el deportista considera, en ocasiones, factores externos como causantes principales de lesión, que no dependen fundamentalmente de él (Olmedilla, Ortega & Albenza, 2005).

A partir de la propuesta de este modelo, la mayoría de los estudios se han centrado en el análisis de la relación entre el estrés y las lesiones (Abenza, Olmedilla & Ortega, 2009; Díaz, 2001; Junge, 2000; Olmedilla, 2005; Olmedilla, García-Montalvo & Martínez-Sánchez, 2006; Olmedilla & García-Mas, 2009; Ortín, Garcés de la Fayos & Olmedilla, 2010; Spano, 2008; Udry & Andersen, 2002) utilizándolo como base teórica. Los componentes principales del modelo son las situaciones potencialmente estresantes, las variables personales (personalidad, historia de estrés y recursos de afrontamiento), la respuesta al estrés y las consecuencias de la respuesta al mismo.

Asimismo se han estudiado diferentes aspectos de la personalidad (Currens, 2001; Hanson, McCullagh & Tonymon, 1992; Rogers & Landers, 2002; Smith, 2001) entre los que destaca el estudio de la relación entre autoconfianza y el riesgo de lesión, encontrado una correlación positiva entre estas variables (Wittig & Schurr, 1994). En otros estudios, en cambio, la relación ha sido a la inversa, es decir, niveles altos de autoconfianza minimizan el riesgo de lesión (Jackson, Jarret, Barley, Rausch, Swanson & Powell, 1978; Valiant, 1981). La relación entre ansiedad y lesión, también ha arrojado resultados contradictorios.

Mientras que en algunos trabajos no se ha encontrado que estén relacionadas (Kerr & Minden, 1988; Kerr & Fowler, 1988) en otros estudios puntuaciones altas en ansiedad han correlacionado positivamente con una mayor propensión a lesionarse (Lysens, Auweele, & Ostin, 1986; Olmedilla et al., 2009; Pascual & Aragües, 1998). En cuanto a los estados de ánimo, los deportistas con estados como tensión, depresión, cólera y vigor (en valores intermedios) pueden ser más vulnerables a la lesión (Ortín, 2009; Rozen & Horne, 2007).

Por otro lado, tal y como se desprende del modelo de (Williams & Andersen, 1998) la valoración cognitiva que hace el deportista de una determinada situación será clave para provocar cambios fisiológicos y atencionales. Por tal motivo, la interpretación que realiza el deportista de la evaluación que hacen otros (entrenadores, técnicos, compañeros, etc.) de su ejecución y de la evaluación que hace sobre sí mismo resulta una de las cuestiones claves para provocar una respuesta de estrés que, en trabajos anteriores se ha relacionado con las lesiones de carácter grave, pero no con las leves y moderadas (Olmedilla, Ortega, & Abenza, 2005; Olmedilla et al., 2006). De acuerdo con estos resultados, el mal estado de salud percibido por los deportistas se ha

relacionado con la incidencia de lesiones graves en dos estudios prospectivos realizados recientemente por (Kleinert, 2007).

Estudios realizados por (Olmedilla et al., 2009) investigaron las posibles relaciones entre el nivel de ansiedad, la percepción de éxito y las lesiones en jugadores jóvenes de fútbol. Los resultados indican que la ansiedad manifiesta una relación significativa con el número de lesiones y con las que se producen durante los partidos.

Los deportistas que tengan más recursos psicológicos para afrontar las demandas de la actividad deportiva y sepan manejar mejor estos recursos en diferentes situaciones, tienden a lesionarse con menor frecuencia que los que tienen menos recursos o hacen un uso no adecuado de ellos (Jhonson, Ekengreh, & Andersen, 2005; Maddison & Prapavessis, 2005).

El estrés se encuentra en la base de todo el proceso deportivo, bien provocando un estrechamiento de la visión periférica (Rogers & Lander, 2005) o consecuencias inmediatas, tanto sobre la capacidad atencional como la coordinación motriz (Díaz et al., 2004) que puedan llevar a que se produzca una lesión en un momento concreto.

En el estudio de (Zafra, Toro & Cano, 2007) realizado en futbolistas, se demuestra que aquellos que manejan mejor su capacidad atencional (los que tienen alta capacidad de concentración) durante los entrenamientos y las competiciones se lesionan con menor frecuencia que los futbolistas con baja capacidad de concentración.

En este mismo estudio se concluye respecto a los factores de autoconfianza y ansiedad competitiva que:

- Los futbolistas con mayor nivel de autoconfianza tienden a sufrir mayor número de lesiones, debido a que el deportista al sentirse más seguro, asume más riesgos y baja su capacidad atencional, lo que incrementa la probabilidad de lesionarse.
- Respecto al factor ansiedad competitiva, aparece relación entre una mayor ansiedad competitiva con la frecuencia a lesionarse el deportista.

En el estudio de (Zurita, Fernández, Cachón, Linares & Pérez, 2014) sobre los aspectos psicosomáticos implicados en las lesiones deportivas, se concluye referente a este tema que la ansiedad precompetitiva puede ser una variable de predisposición a la ocurrencia de una lesión.

Otros estudios que han mostrado resultados que confirman la hipótesis de que los deportistas con altos niveles de ansiedad competitiva tienen más probabilidad de lesionarse (Falkstein, 2000; Haghshenas et al., 2008; Olmilla et al., 2009).

El tema de la relación existente entre el estrés y la posibilidad en que se produzcan lesiones en los deportistas ha sido ampliamente investigado, como se demuestra con la abundancia de trabajos realizados, en los que todos ponen de manifiesto la correlación existente entre el estrés o alguna de sus consecuencias como con las lesiones producidas.

Este trabajo no se centra en el estudio exhaustivo sobre este tema en concreto pero queríamos dar una aproximación más, de las devastadoras consecuencias de los individuos que practican competición.

➤ **El síndrome de Burnout**

Síndrome clínico descrito en 1974 por Freudenberg, psiquiatra, que trabajaba en una clínica para toxicómanos en Nueva York, cuando observó que al año de trabajar, la mayoría de los voluntarios sufría una progresiva pérdida de energía, hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad y de depresión, así como desmotivación en su trabajo y agresividad con los pacientes. En las mismas fechas, la psicóloga social Cristina Maslach, estudiando las respuestas emocionales de los profesionales de ayuda, calificó a los afectados de “Sobrecarga emocional” o “síndrome del burnout” (quemado). La autora lo describió como “un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal” que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas. (Zagalaz, Amador, Torres & Cachón, 2009).

Posteriormente (Jones & Hardy, 1990) indican que el desempeño competitivo depende de la combinación de tres factores: fisiológicos, psicológico y técnico. Entre los factores psicológicos, el estrés es una de los más importantes y a veces, es lo que determina el éxito de la actuación, pero eso es solo en ocasiones, porque normalmente, cuando el estrés físico o psíquico es excesivo, puede tener consecuencias negativas, como es el síndrome de burnout o “estar quemado”, a lo que nos estamos refiriendo. Convirtiéndose el burnout en una respuesta a un estrés prolongado cuando han fallado las estrategias de afrontamiento.

(Maslach & Jackson, 1981) ofrecieron la definición que hoy es más aceptada y que está apoyada en la evidencia empírica del instrumento que desarrollaran para medir el burnout (Maslach & Jackson, 1986). El Maslach Burnout Inventory, que definen el

burnout como: Un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal.

Fue (Fender, 1989) quien primero habló de burnout en deportistas, como una reacción a los estresores de la competición deportiva caracterizada por agotamiento emocional, actitud impersonal hacia los sujetos de su entorno deportivo y disminución del rendimiento deportivo.

(Loehr, 1990) había argumentado que la aparición del burnout en deportistas era fruto de tres fases:

- 1- Empieza a disminuir el sentimiento de entusiasmo y energía, ya que las ilusiones que motivaron la iniciación en el deporte no siguen acompañadas de los sentimientos positivos originales al caer dentro del sistema competitivo establecido.
- 2- La falta de energía que empieza a manifestarse provoca en el deportista una serie de bloqueos que le afectan en el entrenamiento y la competición, lo que le provoca angustia.
- 3- Si la fase anterior se prolonga demasiado tiempo aparecerá la pérdida de confianza y autoestima, depresión y alineación y abandono definitivo del deporte.

Es precisamente el abandono uno de los pilares claves en los que se basa el estudio del burnout en deportistas, ya que es una respuesta clara por parte de la persona que supone “el cese de la motivación para la participación deportiva” (Cantón, Mayor, & Pallarés, 1995). Existe una íntima relación entre las dimensiones del burnout y la

propensión al abandono prematuro, aspecto que defienden los tres modelos teóricos sobre el burnout en deportistas: (Smith, 1986; Schmiat & Stein, 1991); Coakley, 1992).

Por tratarse del problema psicológico más importante al que tienen que hacer frente los deportistas, los trabajos realizados actualmente sobre el burnout en el ámbito deportivo postulan diferentes variables psicológicas que han demostrado presentar un efecto importante tanto en la generación como sobre el desarrollo del mismo. Mantenimiento que el estrés percibido por el deportista destaca como variable, tanto constante como mediadora del síndrome de burnout.

La variable cognitiva motivacional tiene un papel relevante como iniciador y mantenedor de la conducta en la continuación o el abandono de la actividad deportiva. Esta misma variable mediadora cognitiva contribuye a explicar los fenómenos de estrés determinantes de la dinámica motivacional.

Sobre esto, varios investigadores han sugerido que los deportistas altamente motivados son susceptibles en mayor medida que otros que tienen un nivel menor de motivación, de no sufrir burnout (Fry, Morton, & Keast, 1991; Gould, 1996).

Así pues, para entender el fenómeno del burnout, hay que encontrar su base explicativa que se encuentra ligada a los procesos de ansiedad, producida por el estrés, entendiéndose como el juicio cognitivo que realiza la persona al evaluar que sus recursos personales son incapaces de dar respuesta a las demandas generadas por un acontecimiento particular, indeseable o difícil de evitar y que conduce a una emoción de temor (Garcés de las Fayos & Cantón, 2003).

En diversos trabajos (Cohn, 1990; Hahn, 1992; Loerhr & Festa, 1994), señalan algunas variables que pueden incidir en la disminución de la motivación del individuo:

- El entrenador con un estilo de crítica centrada en el error.
- Las altas demandas competitivas.
- La monotonía en el entrenamiento.
- Los sentimientos de estar apartado.
- Las inadecuadas estrategias de afrontamiento.
- La inadaptación entre las expectativas originales que el deportista tenía hacía el deporte y lo que realmente encuentra.
- Falta de apoyo en sus grupo de referencia.

Uno de los autores que más han investigado sobre el tema bournout en el marco deportivo, es Garcés de los Fayos, quién en el año (2004) escribió el primer libro que supondría una herramienta de trabajo para los profesionales del deporte, sobre todo para intervenir y/o prevenir este problema.

A lo largo de la lectura de este libro, se puede encontrar 4 objetivos para ayudar a deportistas con burnout: 1. Detectar permanentemente el síndrome. 2. Evaluar el burnout. 3. Establecer las estrategias de intervención adecuadas. 4. Establecer las estrategias de prevención adaptadas.

En este libro Garcés de los Fayos (2004, p.10) habla sobre el burnout como:

... El sentimiento de cansancio vital que el deportista siente cuando padece los tres síntomas que contribuyen este trastorno psicológico: en primer lugar un estado de agotamiento emocional que siente como desbordante, seguido por un distanciamiento y dureza emocional hacia las personas que le rodean en su entorno deportivo, por ser los

que provocan su estado de malestar y finalmente, el sentimiento de escasa realización personal y deportiva que lo aboca a la frustración más profunda.

El síndrome de burnout como cualquier patología, tiene unas consecuencias sobre el individuo, para (Dosil, 2008; Garcés de los Fayos, Jara & Vives, 2006) las más significativas son:

- Problemas físicos (enfermedades y lesiones).
- Expectativas incumplidas.
- Insatisfacción con el estilo de vida.
- Problemas de concentración.
- Negativas sensaciones y componentes afectivos.
- Disminución de la diversión.
- Sentimiento de aislamiento.
- Disminución del nivel de eficiencia.
- Pérdida de confianza y autoestima.
- Ausencia de compromiso.

De igual forma que en el deporte de alto nivel, la enfatización en los resultados de la competición se ha trasladado a los niveles y categorías inferiores del ámbito deportivo. Así encontramos que en la actualidad la práctica deportiva de los niños y jóvenes está caracterizada también, por un excesivo énfasis en la competición y en los resultados. Dando lugar a que las competiciones a estas edades resulten estresantes, ya que en las mismas se están premiando los resultados sobre cualquier otra cosa.

(Feigley, 1984) explicaba que el síndrome de burnout se puede apreciar en deportistas desde los 10 años al producirse una focalización hacia el éxito, demasiado intensa o prolongada, desde edades muy tempranas. De hecho, en sus trabajos comprobó empíricamente la existencia de burnout en deportistas de edades muy tempranas, acompañado de un exceso de entrenamiento dirigido al éxito, lo que supone un aumento de la presión psicológica.

(Davies & Armstrong, 1991) basándose en datos obtenidos a través de la observación, mantienen que los jóvenes de 16 años que hayan sufrido suficientes presiones pueden estar absolutamente quemados y abandonar el deporte.

(Loerh & Festa, 1994) quizá de los mejores en percibir el origen de este problema, señalan que cada vez que cada vez es más abundante la concepción competitiva excluyente del deporte, lo que facilita la presencia de niveles de estrés físico y emocional muy alto, y desde edades muy tempranas, olvidando el carácter lúdico del deporte como un pilar motivacional básico para conseguir no “quemar” al joven.

Sobre este tema el psicólogo (Godoy, 2014) opina que, los niños suelen comenzar sus actividades deportivas por motivaciones propias sienten gusto en realizarlas y predomina el carácter lúdico. A pesar de este comienzo muchos padres empiezan a vislumbrar condiciones que los hacen pensar que pueden desarrollarse como profesionales, haciéndoles cambiar el motivo que los llevó a iniciarse en el juego y comienzan a sentir que deben responder a expectativas externas. Produciéndoles un estrés que puede ocasionar el padecimiento de burnout.

Según el autor, cuando existen estas presiones, el 50% de los niños y jóvenes van a sufrir agotamiento emocional, el 52% va a padecer agotamiento mental y el 65% agotamiento físico. Por tanto, como consecuencia del síndrome de burnout los niños pueden experimentar decepción, angustia, depresión y pérdida general de confianza en sí mismo, entre otros síntomas.

En el burnout en niños y jóvenes probablemente se estén conjugando dos componentes decididamente aversivos para estas personas que comienzan en el ámbito deportivo. Por un lado, que no se esté analizando qué quiere y qué espera realmente el niño o joven que se inicia en la práctica deportiva, es decir, atender que las motivaciones iniciales no eran solamente competitivas sino también relacionadas con la diversión, la salud o el establecimiento de interacciones sociales, de tal manera que habrá que huir de un modelo de deporte con una concepción absolutamente adulta que no comprenda la posibilidad de otras opciones.

Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, es necesario enseñar a los más jóvenes y a su entorno más cercano (padres, entrenadores, etc.) estrategias adecuadas que les permitan valorar los logros alcanzados según la etapa de desarrollo en la que se encuentre.

Para el psicólogo deportivo (Niemes, 2008) cuando un deportista joven está sometido a estrés en entrenamiento o competencia, conviene promover un ambiente saludable para estimular su permanencia en la práctica deportiva. Para ello propone:

- Ayudarle a que disfrute la práctica deportiva evitando actividades rutinarias.
- Favorecer el establecimiento de su propio nivel de compromiso y motivación.

- Realizar una adecuada planificación de las cargas de entrenamiento.
- Tener una buena programación de la competencia, buscando un balance entre triunfos y derrotas.
- Fomentar ciclos de actividad y descanso proporcionados.
- Promover una medible y responsable vida social.
- Valorar el desarrollo sobre los resultados.

Es esencial que la visión de los padres se oriente hacia la práctica seria y responsable del deporte como una herramienta de desarrollo personal para los niños y no les traten temporalmente como pequeños profesionales que dependen del éxito y de resultados (Niemes, 2008).

La influencia a veces, negativa de los padres, su fanatismo y su deseo de triunfo, no puede enturbiar la ilusión de los pequeños que empiezan su andadura deportiva para divertirse.

A partir de todo lo expuesto este trabajo pretende indagar el nivel de estrés de los niños que compiten y analizan nuevas vías para ofrecer herramientas de afrontamiento, para que en los más jóvenes el ambiente deportivo no sea fuente de ansiedad y estrés y llegue a “quemarlos”, llevándolos a un abandono prematuro de la actividad que comenzó ilusionándoles.

II.2. Deporte de competición

La práctica deportiva en todas las edades es valorada como parte de la formación integral del ser humano, no limitándose únicamente en repercusiones físicas sino teniendo una gran capacidad de influencia sobre las funciones psico-emocionales y socio-relacionales (Gutiérrez, 2004). No obstante, la preocupación social de los efectos de la misma, respecto a los valores que transmite y la utilización de la competición, que para algunos autores es algo que va adherido a dicha práctica (Pérez & Suárez 2005), y ha preocupado desde hace algún tiempo.

La competición es definida por (Trepát, 1995) como la confrontación individual o colectiva, limitada y dirigida por unas reglas aceptadas voluntariamente por sus protagonistas, donde unas veces se pierde y otras se gana.

Sin embargo, desde distintas fuentes se pone de manifiesto la dificultad de disociar el deporte del hecho competitivo.

(Azurmendi, 2000) recuerda que la propia definición del deporte nos venía a aclarar que el mismo no puede existir sin competición, siendo ésta uno de sus tres pilares fundamentales, junto al aspecto lúdico y el ejercicio físico. Asimismo (Fraile, 2004) defiende la idea de que hasta en los juegos más elementales aparecen reglas encaminadas a dilucidar quién es el mejor.

En este sentido, diferentes autores defienden diversos puntos de vista de la competición (Sánchez, 2008). Para algunos, la competición sana y limpia deberá integrarse en cualquier programa pedagógico, ya que ayuda a estructurar y organizar

todo el comportamiento de los niños y adolescentes, pero, según (Torregrosa, 2004) la mayoría de los psicólogos comparten la idea de que la mera participación en competiciones deportivas no garantiza la formación del carácter o la adquisición de la deportividad, transmitiendo tanto valores positivos como negativos.

El deporte en edad escolar se diferencia del que practican los adultos por una serie de características que debe cumplir. A saber: tiene que ser participativo, coeducativo, que favorezca la autonomía de los niños, que busque el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, que evite la especialización temprana, que complemente los programas de la asignatura de Educación Física, que sea sano y seguro y que evite los riesgos que supone orientar el deporte en edad escolar y la competición al único objetivo de «ganar» (Manrique, López, Monjas, Barba, & Gea, 2011) dándole a la competición la menor importancia posible. Sin embargo (Fraile, 2000) afirmaba que el modelo que actualmente está vigente en el deporte en edad escolar, es una reproducción del actual sistema de competición, caracterizado por emplear los reglamentos de las federaciones deportivas, desde una actividad no coeducativa que rechaza la práctica compartida entre niños/as, con la utilización de instalaciones y materiales reglamentarios vinculados a unas determinadas marcas de indumentaria deportiva que forman parte de la oferta comercial consumista.

Nosotros creemos que en el problema de la coeducación en el deporte escolar se ha avanzado mucho y siempre que no se trate de deporte reglado, los niños y niñas juegan y compiten juntos en el contexto escolar.

Asimismo pensamos, por nuestra experiencia personal y el conocimiento de los aspectos socio-educativos que no podemos evadir la competición sino que tenemos que

tratar de educar desde ella, puesto que la competición es inherente al deporte y en la sociedad actual más aún, ya que al individuo se le prepara desde edades muy tempranas para ser competitivo, sin ningún tipo de escrúpulos, porque en el desarrollo de su vida la competición va a estar presente en cualquier actividad a realizar. Es por ello que tiene que estar preparado para competir, aceptando que ese tipo de orientaciones es beneficioso, en especial en niños y jóvenes.

En este sentido, sobre la competición en el deporte hay investigaciones dispares con respecto al beneficio o no del deporte competitivo en las edades a las que está enfocado este trabajo. Sobre esto (Sánchez, 2008) opina que la competición exige un precoz y duro entrenamiento, ya que la meta actual del deporte contemporáneo es la búsqueda de la marca, del record, del vencedor, a cualquier precio.

En la misma línea otros investigadores como la de (Campos, 2005) en Valencia, concluye que el deporte en edades tempranas se utiliza con dos fines, para la captación de talentos con un sistema de eliminación y con una orientación a la competición no educativa.

La investigación de (Díaz, 2005) en Asturias, deduce que el deporte desarrollado en los centros educativos está organizado por entidades con fines no educativos y tienen una orientación competitiva.

(García Ferrando, 2006) diferencia dos comportamientos deportivos basándose en la teoría de Inglehart (plantea que los valores de las sociedades occidentales han experimentado un cambio desde un énfasis en el bienestar material y la seguridad física hacia un énfasis en la autoexpresión y realización personal) unos de orientación materialista/moderna que defienden un deporte de competición regulado por

federaciones deportivas, con su énfasis en el entrenamiento disciplinado y competitivo por la propia satisfacción que produce el desempeño deportivo, y por el contrario, los que tienen un comportamiento postmaterialista que impulsarían nuevas formas de practicar y vivir el deporte mediante una práctica recreativa y ociosa más allá del deporte tradicional y federativo de competición.

(Fraile, 2000) distinguía el deporte en edad escolar según la finalidad, en primer lugar los deportes donde “ganar es la consecuencia y el objetivo el máximo rendimiento”. Según este autor, la preocupación de los participantes es el ganar por encima de todo, para ello se llega a valorar de forma excesiva al ganador, con lo que se reproduce una de las claves del actual sistema social competitivo sólo reservado para vencedores, conduciéndonos a una peligrosa y excesiva especialización deportiva. Si la práctica se centra en “ganar como circunstancia”, la finalidad del deporte es colaborar en el desarrollo armónico y en los valores del escolar, mientras que el ganar es secundario, siendo prioritaria la participación activa como parte de su formación integral a nivel cognitivo, afectivo, social, y motriz y no exclusivamente su rendimiento técnico-deportivo.

Veinte años atrás (Blázquez, 1995) realizaba una clasificación dependiendo del objetivo de dicha práctica en relación a la importancia que se le da a la competición. Diferencia el «deporte recreativo» que hace referencia al que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce; del «deporte competitivo» como el practicado con la intención de vencer a un adversario o de superarse a sí mismo; y por último el «deporte educativo» que sería aquel cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y de potenciar los valores del individuo.

(Gutiérrez, 2004) citando en (Oja & Telama, 1991) realiza otra clasificación: “deporte espectáculo” con la persecución constante de la excelencia y el triunfo y, la “práctica física y deportiva” como medios de educación integral, contacto con la naturaleza, promoción de la salud, alivio del estrés, búsqueda de nuevas sensaciones y aventuras, disfrute y relación social, aspectos lúdicos y formativos más próximos al deporte para todos. Pero se ve una constante invasión de los modelos profesionalizados del deporte adulto, del deporte espectáculo, sobre esos otros modelos más educativos del deporte, esos modelos más encaminados a convertir el deporte en un estilo de vida activo, saludable y perdurable en el tiempo.

En general, diferentes autores (Fraile, 2004; Blázquez, 1995; Reverter, Mayolas, Adell & Plaza, 2009; Cruz, Torregrosa & Mimbreno, 1996; Giménez, Abad & Robles, 2009) apuestan por una competición con valor educativo, que ayude en el desarrollo de los deportistas más jóvenes. Para ello plantean una serie de características con la intención de transmitir diferentes valores como el respeto a los demás, a las normas, solidaridad, desarrollo de valores democráticos dentro del grupo, haciendo que los niños adquieran una visión positiva de la competición. (Giménez, 2000) analiza las características que debe tener la competición para que sea un elemento positivo: debe ser para todos, evitando planteamientos exclusivistas, ha de estar adaptada a las características de los alumnos/as, tanto desde la perspectiva de las normas como del material, tiene que ser variada, que la competición sea un medio no un fin, reducida y por último motivante. Pero es necesario resaltar una vez más la importancia de razonar esta postura y no recurrir a tópicos sin demostrar, carentes de validez (Manrique, López, Monja, Barba & Gea, 2011).

Para conseguir que la competición sea un verdadero medio formativo es necesario que se adapte a las necesidades de los participantes, por lo que proponen un cambio en el reglamento y adaptarlo a las características de los practicantes (Ortega, Piñar, Salado, Palao, & Gómez, 2012) podría ser una de las soluciones, siendo la figura del entrenador/educador y la organización de la competición, los principales impulsores de dichas adaptaciones y parte clave para el desarrollo de valores educativos que configuren que el deporte sea o no el medio formativo que estamos buscando. No obstante, el problema viene dado a raíz de que existe una creencia bastante generalizada, de que la deportividad se va deteriorando cada vez más en las competiciones infantiles (Cruz, Boixadós, Torregrosa & Mimbrero, 1996).

Cuando competir es la única finalidad del deporte en niños y en jóvenes pueden aparecer problemas más serios e incluso el abandono de la práctica. (Romero, 2010) en relación a este punto plantea algunos de los posibles motivos relacionados con la competición y el abandono:

- La competición puede llevar a una obsesión y a una actuación deportiva excesiva, por lo que los técnicos y padres tendrán que ser críticos con el consumismo del deporte para no invadir el ámbito de la iniciación.
- La intensificación de la presión competitiva se da cada vez en edades más tempranas, por ello, es imprescindible educar, motivar, orientar o disfrutar, siendo fácil que los técnicos y padres se dejen llevar en los momentos de competición porque se les olvida el objetivo por el que están allí, aunque deben controlar la situación ya que son el principal ejemplo.

- Establecer el deporte profesional como objetivo prioritario de la práctica deportiva ya que los padres y entrenadores suele decidir el futuro de los niños con demasiada antelación, enfocados a una visión más profesional y haciendo que los niños se ilusionen y olvidándose del posible fracaso.

En estas edades el deporte de competición debe enfocarse al crecimiento personal, al disfrute por la propia práctica deportiva, al aprendizaje jugando. Sobre este tema los estudios siempre actualizados de (Cagigal, 1996) transmiten como para los niños las experiencias deportivas conllevan un alto valor educativo y un verdadero aprendizaje para la vida. Los niños pueden adquirir, en la victoria, seguridad en sí mismos, autoafirmación, modestia y generosidad con los derrotados; en la derrota, un sano hábito de aceptar frustraciones y búsqueda de nuevos recursos personales para la superación. El deporte puede favorecer la amistad, el compañerismo, la sociabilidad, el trabajo en equipo y también ayudar a aceptar las reglas, a obedecer a la autoridad (árbitro, juez), y a comprender el sentido de la justicia.

La competición deportiva no se puede desestimar ni permitir que pierda su esencia ética. Para (Ramón-Cortés, 2011). El valor ético de la competición deportiva se confunde habitualmente con conseguir la victoria deportiva pero son cosas distintas. Se puede jugar excelentemente y sin embargo perder, porque los rivales son superiores, como lo mismo se puede triunfar habiendo jugado mal si los contrarios son inferiores en calidad. Otras veces para conseguir la victoria se movilizan los peores instintos, como engañar al árbitro, desquiciar mediante insultos al adversario, o incluso hacerle daño a conciencia, y estos comportamientos, a pesar de que son rentables deportivamente, en

absoluto son éticos. La obsesión por la victoria lleva cada vez más a menudo, sobre todo en etapas formativas, a desvirtuar los valores en el proceso de aprendizaje deportivo.

También es frecuente en los deportes de competición confundir el logro de la propia excelencia, no ya con la obtención de una victoria deportiva sino con el deseo de ganar a otros, de ser mejor que los demás. Esa competitividad, que enfatiza más en la victoria sobre el otro que en la mejora de uno mismo, va perdiendo valor ético, lo cual, lejos de ayudarnos:

Nos genera estados de insatisfacción, de estrés, y nos bloquea, porque cuando no la obtenemos, sentimos un alto grado de frustración que a menudo expresamos en forma de agresividad, de quejas, de polémicas e incluso de desprecio por los demás (...) esta competitividad no va destinada al crecimiento personal, sino a la pura victoria sobre los demás (Ramón-Cortés, 2011, p.24-25).

Después de exponer lo que es el deporte de competición y, en líneas generales, el mal uso que, en ocasiones, se hace de él especialmente en niños y jóvenes, las investigaciones de (Durán, 2011) inciden en la clarificación de este punto.

El deporte de competición presenta dificultades para alcanzar valores de nivel ético. Durán distingue dos tipos de valores en el deporte: instrumentales (trabajo en equipo, cooperación, liderazgo, disciplina, compromiso, afán de superación, logro, éxito...) y finales o éticos, que a su vez se dividen en los de identificación emocional que reflejan nuestra capacidad de reconocernos emocionalmente con el otro (respeto, empatía, comprensión, humanidad, indulgencia, solidaridad), y los de sacrificio propio,

que conllevan incluso al abandono de los propios intereses personales, honestidad, abnegación, altruismo, generosidad, sacrificio).

Analizando esta clasificación, es fácil verificar que en el deporte de competición los valores más predominantes son los instrumentales, ya que son beneficiosos y útiles para obtener buenos resultados deportivos, mientras que los valores finales o éticos, como que no “encajan” en el mundo del deporte de competición, donde la meta es ganar y sólo lo puede conseguir uno, es difícil en ese contexto la preocupación por los sentimientos del rival, o poner en práctica actitudes altruista. Aún así, en el deporte de competición en niños y jóvenes, esa debería de ser la tarea educativa y de transmisión fundamental que el deporte debe de cumplir, no es una tarea fácil, pero si un reto. Enseñar la sana filosofía implícita en el deporte, respetar las normas, a los adversarios, ser honrados, honestos, generosos... para que los más pequeños lleguen a construir a través del deporte su propia ética de vida.

II.2.1- Determinantes de la práctica deportiva

En los últimos años, numerosos estudios han tratado de analizar por qué unos adolescentes son físicamente más activos que otros y siempre surgen una gran variedad de factores llamados determinantes o correlatos que tienen más o menos influencia sobre la práctica de actividad físico-deportiva (García & Ruiz, 2007; Pieron, 2008).

Es necesario conocer cuáles son los factores que inducen, facilitan y fortalecen la práctica de actividad físico-deportiva con el fin de que los jóvenes adquieran un estilo de vida activo y lo conserven hasta la edad adulta (Kjonnixsen, Fojortoft & Wold, 2009).

Todos los aspectos que rodean a la persona ejercen una influencia sobre ella, actuando como mediadores en la práctica deportiva habitual. Entre los determinantes que inciden sobre la motivación de los jóvenes, (Tercedor, 2001) destaca tres tipos, los personales, dentro de los que incluye los factores biológicos y psicológicos, los sociales y los ambientales.

(Smith, 2004) organiza los determinantes en dos categorías amplias, los factores personales o individuales (que incluyen factores biológicos y psicológicos) y los ambientales o factores que influyen en el comportamiento de los adolescentes desde el exterior (factores sociales y físicos).

(Biddle & Mutrie, 2008) aconsejan utilizar el concepto de correlato en lugar del término determinante. Consideran que la denominación de correlato es la correcta puesto que muchos de los factores analizados son, o puede que no sean, determinantes reales. Es decir, es posible que los datos nos muestren ciertas relaciones pero la información puede no indicar causalidad necesariamente. Estos autores realizan una clasificación parecida a los anteriores y afirman que los correlatos de la actividad deportiva tienen muchas facetas siendo importante una comprensión adecuada de los diferentes tipos, personales y demográficos, psicológicos, sociales y ambientales.

Para analizar los elementos que determinan la participación en la actividad físico-deportiva, vamos a seguir el modelo ecológico de (Sallis, Cervero, Ascher, Henderson, Kraft & Kerr, 2006) quien los divide en cuatro dominios: intrapersonales, relaciones interpersonales, medio ambiente físico y contexto cultural, social y político.

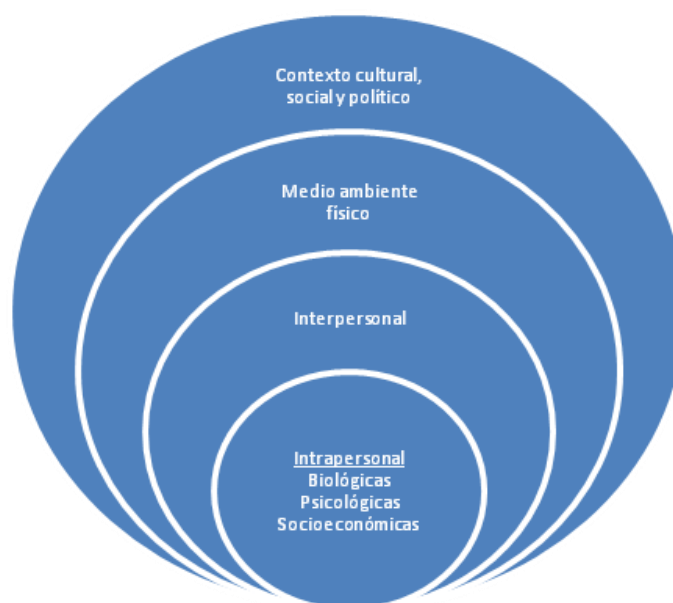


Figura 7. Modelo ecológico de cuatro dominios para la adopción de un estilo de vida activo en la infancia
(Sallis et al., 2006)

A. Determinantes intrapersonales

En este apartado se incluye los factores de tipo biológico, psicológico y socioeconómico.

A.1. Factores biológicos

Se incluyen aspectos como género, edad, peso corporal, o problemas de salud.

Se observa que las chicas son más sedentarias que los chicos, alcanzando porcentajes del 27 y 21% respectivamente en la realización de práctica deportiva. Esta diferencia se entiende más en una tradición sociocultural que de los aspectos biológicos. (Caspersen, Pereira & Curran, 2000) muy lejos de las recomendaciones de práctica de AF diaria (Márquez, Abajo & Rodríguez, 2003) de realizar al menos 30 minutos de ejercicio físico durante cinco días a la semana (Boratia, 2008).

(Von Bothmer & Fridlun, 2005) sin embargo, no han encontrado diferencias significativas en el nivel de práctica físico deportiva entre chicos y chicas.

Bajo una visión global también se puede decir que el nivel de práctica físico-deportiva disminuye con la edad (Ruiz, García & Pieron, 2009), siendo la etapa infantil la más activa ya que existe una disminución de la respuesta fisiológica al ejercicio con la edad (Trost, Kerr, Ward & Rate, 2001; Pavón, Moreno, Gutiérrez & Sicilia, 2004; García, 2006; Serra, 2006; Van der Host, Paw, Twisk & Van Mecheln, 2007; Ruiz, García & Pieron, 2009). Sin embargo, es posible que parte de la población anciana adquiera niveles de práctica de AF más elevados que en otros periodos de la vida, debido a la inversión en la estructura social, a una esperanza de vida cada vez superior y a una bajada de la natalidad, entre otros factores (Delgado & Tercedor, 2002). Varios estudios llevados a cabo en diferentes países han determinado que la edad de mayor disminución en los niveles de práctica de AF, corresponde al intervalo entre los 15 y 18 años en la población norteamericana (Caspersen, Pereira & Curran 2000), el intervalo entre los 13 a 16 en la población holandesa (Van Mechelen, Twisk, Post, Senl & Kemper, 2000) y de los 12 a los 18 en la finlandesa (Telama & Yang, 2000). En la investigación llevada a cabo entre los jóvenes norteamericanos se muestra claramente cómo la disminución anual en los niveles de práctica de AF es mucho mayor durante la adolescencia que durante la edad adulta.

En general, a nivel europeo, se ha demostrado que como cuanto mayor es la edad del alumnado, más acusado es su sedentarismo, especialmente entre las chicas (Mendoza, 2000).

Estudios llevados a cabo en España revelan que en torno a los 12-13 años el 36% de la población española no practica la AF necesaria de forma habitual (Román, Serra, Ribas, Pérez & Aranceta, 2006) produciéndose un aumento progresivo de las conductas sedentarias a medida que avanza la edad de los jóvenes (Martínez, Cachón & Moral, 2009; Martínez, Lozano, Zagalaz & Romero, 2009) especialmente en la etapa adolescente (Ortega, Ruiz, Castillo, Moreno, Gonzalez-Gross, Wamberg & Guitierrez 2005; Van der Host, Paw, Twisk & Van Mechelen 2007).

El incremento en los índices de prevalencia de obesidad y sobrepeso en los países desarrollados parece imparable. (Martínez, Cachón & Moral, 2009) realizaron un estudio con niños y niñas con sobrepeso y una edad comprendida entre 11 y 13 años, en los que la frecuencia de ejercicio físico semanal se realiza de forma esporádica en cualquiera de las actividades realizadas, de hecho el promedio de estas prácticas en ningún caso alcanza los tres o cuatro días semanales y destacan la indiferencia o despreocupación que los padres ejercen a la hora de recomendar la práctica deportiva de sus hijos con problemas de sobrepeso. Esta escasa atención presenta mayor incidencia en las chicas. Anteriormente (Martínez, Rodríguez & Zagalaz, 2007) relacionan esta indiferencia con el progresivo aumento de madres trabajadoras, lo cual provoca cada vez más situaciones de abandono en el niño, que queda descontrolado tanto de su dieta como en la práctica de ejercicio físico.

Desde hace algunos años es reconocida la relación existente entre la actividad físico deportiva y el estado de salud (Blair & Morris, 2009; Warburton, Nico & Bredin, 2006) habiéndose mostrado que la práctica regular de la misma ocasiona

beneficios físicos, psicológicos y sociales (Daley, Bassi, Haththotuwa, Hussain, Kathan & Rishi 2008; Fern, 2009; Nehrlich, 2006), siempre y cuando esté bien adaptada al individuo en criterios de tipo, volumen, intensidad y progresión (Haskell, Lee, Pate, Powel, Blair, Franklin, Macera, Heath, Thompson & Bauman, 2007). Una práctica física moderada, frecuente y constante, ayudará a lograr y mantener un estilo de vida saludable, siendo así un factor determinante para la CDV, por lo que será aconsejable incorporarla como hábito saludable (Romero, Chacón & Campos, 2006).

La genética parece ser un factor importante en cuanto a su influencia en el nivel de práctica de actividad físico deportiva como se ve reflejado en el estudio llevado a cabo por (Pérusse, Tremblay, Leblanc & Bouchard, 1989) a 1.619 sujetos de 375 familias residentes en la ciudad de Québec (Canadá), en el que determinan que el 29% de la variabilidad en la práctica de AF es debida a factores genéticos, mientras que el 71% restante es producto de la propia interacción de cada individuo con el medio externo. Nuestros rasgos genéticos determinan en gran medida nuestras conductas de gasto energético, AF y deporte, sobre todo en los varones, teniendo en las mujeres mayor influencia las variables de contexto (Looker, Frank, Salbe, Ravussin, Knowler & Hanson, 2006, Maia, Thomis & Beunen, 2002).

A.2. Factores psicológicos

Que están directamente relacionados con un aumento de la participación en actividades físico-deportivas, así como los que inciden negativamente (Carrillo, 2009).

Factores favorecedores:

- Diversión.
- Percepción de competencia motriz.
- Autonomía.
- Autoeficacia en AF.
- Orientaciones motivacionales basadas en el esfuerzo y mejora personal.
- Percepción de beneficios de la actividad físico-deportiva.
- Autoestima.
- Nivel de salud percibida.
- Optimismo.
- Autoconcepto global y físico.

Factores que dificultan la participación:

- Altos niveles de barreras percibidas para la práctica: Falta de tiempo, falta de interés, falta de auto disciplina, no gusta o no divierte la actividad físico-deportiva, etc.
- Depresión.
- Estrés.

El deporte ha sido propuesto como medio para la promoción de la salud en edades tempranas y existe la creencia generalizada de que la participación en actividades deportivas limita el uso de sustancias adictivas como el alcohol y el

tabaco, lo cierto es que parece que esto no está demasiado claro y muchos deportistas jóvenes presentan mayores patrones de consumo de dichas sustancias y otras perjudiciales que sus pares sedentarios (Sallis et al., 2006; Ferreira, Van der Horst, Wendel-Vas, Kremers, Van Lenthe & Drug 2007; Moreno, González-Cutre & Cervelló, 2008).

A.3. Factores socioeconómicos

Son los que pueden determinar, de un modo u otro, las conductas relativas a un estilo de vida activo. Tanto el nivel económico y educativo como el estatus social y laboral son factores influyentes, encontrando que el estilo de vida es más activo cuando mejor es la situación de una persona en este sentido (Burton & Turrell, 2000).

(Cantallops, Ponseti, Vida, Borrás & Palau, 2012) establecen que el nivel socioeconómico y de estudios de los padres, así como el tipo de deporte practicado por sus hijos son variables que favorecen la aparición del sobrepeso y la obesidad en la adolescencia.

En el estudio de (Cantón & Sánchez, 2003) el centro escolar de referencia del joven, relacionado con el nivel socioeconómico familiar, resultó ser una variable diferenciadora, demostrando que los escolares de centros de menos nivel socioeconómico presentaban una actitud menos favorable para agradar a padres y profesores y tenerlos como modelos para practicar deporte. Mientras que los jóvenes con mayor nivel socioeconómico practican más actividades físico-deportivas.

B. Determinantes interpersonales

El entorno afectivo próximo, entendido como las personas con las que alguien mantiene relaciones sociales frecuentes (padre, madre, hermanos, amigos), puede llegar a condicionar la práctica de AF habitual, con diferentes matices. En los niños de menor edad, los padres pueden desempeñar un papel importante al facilitar las conductas relacionadas con el ejercicio durante el tiempo libre, mientras que entre adolescentes cobran más relevancia otros significativos, como el grupo de amigos. El soporte de padres, hermanos y amistades supone un aliciente para llevar un estilo de vida activo, ya que las personas son más activas si alguien con ascendencia del entorno social proporciona una visión positiva del ejercicio físico durante el tiempo libre, como en el caso de la prescripción médica, que influye positivamente en la práctica deportiva durante el tiempo libre (Cruz & Pino, 2009).

Cuando la familia y los amigos piensan que la AF es buena, pueden transmitir esta opinión e inculcar la importancia de ello, así hay más posibilidades de que los niños y jóvenes practiquen actividades físico-deportivas. De igual modo, si las personas cercanas se dedican a un deporte o cualquier otra forma de AF, ejercen un “modelo” para imitar (Cantallops, Ponseti, Vidal, Borrás & Palou 2012).

La madre, el padre, el entrenador, el profesorado y los iguales o amigos, a través de sus informaciones, refuerzos, modelados y la organización de actividades, tienen una gran influencia en la percepción de la competencia física *de los jóvenes, el entretenimiento en la actividad físico-deportiva, la auto-estima, la*

motivación y el comportamiento en la práctica (niveles de práctica, frecuencia e intensidad). En este sentido (Escartí & García-Ferriol, 1993) encontraron que la participación inicial de los jóvenes, ya sea en deporte organizado o no, está influenciada por la disponibilidad de oportunidades, el apoyo de los miembros de la familia y de los compañeros como modelos a imitar y por la propia percepción de competencia.

(Ferreira et al., 2007; Sallis et al., 2000) citan los siguientes determinantes interpersonales:

- AF y/o deportiva de los padres.
- AF y/o deportiva de los hermanos.
- Conducta de imitación de los pares o iguales.
- Apoyo directo por parte de los padres en la AF.
- Apoyo por parte del profesor de EF y modelos a imitar.
- Apoyo por parte del entrenador y modelo imitar.
- Apoyo por parte de otros significativos.
- Normas subjetivas e influencias sociales.

(Latorre, Gasco, García, Martínez, Quevedo, Carmona, Rascón, Romero, López, & Malo, 2009) realizaron un análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños ya que la actitud de los padres es fundamental a la hora de la práctica deportiva de sus hijos puesto que son modelos a seguir, no siempre los ideales, pero sí lo suficientemente importantes como para crear los hábitos correctos. Estos autores observaron que los padres presentan ciertas

contradicciones en relación al conocimiento y asociación entre el deporte, el entrenamiento y la salud; confiando plenamente que el entrenamiento es sinónimo de salud. La mayoría de los padres inician a sus hijos por la salud, la educación, la diversión y socialización que conlleva la práctica deportiva. La mayor queja de los padres se refiere a las instalaciones deportivas que suelen ser insuficientes y precarias; circunstancia que se ve compensada con la satisfacción de la oferta deportiva y la formación de los monitores.

(Romero, Garrido, & Zagalaz, 2009) analizaron el comportamiento que tienen los padres en la práctica deportiva de sus hijos para conocer hasta qué punto los padres son capaces de implicarse en el deporte que practican sus hijos, qué comportamientos adoptan y qué puntos de vista tienen los técnicos deportivos y los propios niños de dicha implicación, analizando si todo ello se realiza de manera educativa o no. Los resultados mostraron que la participación depende en gran medida del deporte practicado y de los distritos donde participen los niños, mostrándose así diferencias respecto al comportamiento de los padres tanto en los entrenamientos, competición, implicación según donde pertenezcan. Estos autores comparten la opinión de (Vicente, 2005) cuando afirma que los agentes sociales de la práctica deportiva, en nuestro caso concreto los padres, deberían comprobar que el deporte es un magnífico medio en la formación del carácter y en el desarrollo de virtudes personales a través de una mayor implicación y compromiso con la actividad deportiva que desarrolla su hijo. Todo ello llevó a (Garrido, Zagalaz, Torres & Romero, 2010; Zagalaz, Romero, Garrido & Ortega, 2011) a diseñar y validar un cuestionario para técnicos deportivos y para niños sobre los padres y madres en el deporte.

En definitiva, desde el ámbito familiar, se pueden distinguir varios tipos de influencia por socialización, especialmente de los padres. Por un lado el estímulo, el compromiso con la actividad, las facilidades que proporcionan y el papel de modelo que pueden desempeñar. Esto último hace referencia bien a la propia participación de los padres o bien a la función de entrenadores que los padres pueden llegar a desarrollar. De igual forma los padres pueden interpretar las experiencias deportivas de sus hijos y proporcionarles mensajes sobre la calidad de sus prestaciones, así como el valor de la participación en la actividad deportiva. También pueden proporcionar un apoyo emocional que les sirva para comprometerse en esa práctica deportiva (Piéron & Ruiz Juan, 2013).

C. Determinantes del medio ambiente físico

En este apartado se incluyen el lugar de práctica, las condiciones climáticas, aspectos derivados del tiempo (día de la semana, fin de semana, vacaciones, disposición o no de más o menos tiempo libre), los programas organizados de actividad físico deportiva y la facilidad de acceso a las instalaciones deportivas.

Varias revisiones bibliográficas y trabajos (Limstrand, 2008; Ferreira et al., 2007; Sallis et al., 2006) han identificado algunos de los siguientes determinantes del medio ambiente físico:

- La facilidad (distancia, transporte) para acceder a las instalaciones deportivas y para poder practicar actividad físico-deportiva.
- La realización de actividad físico-deportiva en instalaciones cubiertas o al aire libre.
- Actividades organizadas y supervisadas en el distrito o por el

ayuntamiento.

- Actividades físico-deportivas extraescolares.
- El tiempo de permanencia de los niños al aire libre.
- El material deportivo a disposición de los adolescentes.
- Instalaciones adecuadas en la zona.

(Tercedor, 2001) en un estudio con escolares de diez años de edad, encuentra un mayor asociacionismo deportivo durante el curso escolar que durante el verano.

(Romero, Ríes & Castañeda, 2012) en un estudio llevado a cabo con universitarios sevillanos, determinaron que dicho alumnado suele realizar la misma cantidad de práctica durante todo el año, preferiblemente durante toda la semana o de lunes a viernes, y especialmente en horario de tarde

La falta de tiempo para muchas personas refleja una carencia de interés o compromiso ya que los participantes regulares en actividades tienen al menos las mismas probabilidades que las personas sedentarias de considerar el tiempo como un impedimento para la actividad físico-deportiva. No está claro que las limitaciones de tiempo predigan o determinen fielmente la participación en la AF (Weinberg & Would, 2004).

(Sallis, Zakarian, Hovell & Hofstetter, 1996) encontraron que el tiempo que pasan los preescolares en espacios abiertos parece ser determinante sobre la práctica de actividad deportiva que realizan. (Mendoza, 2000; Sallis, 2000; Sallis et al., 2006; Delgado & Tercedor, 2002) refuerzan esta hipótesis encontrándola como una cuestión interesante desde la perspectiva no sólo de promocionar la

práctica de actividad deportiva en jóvenes, sino de que al menos no se limite la tendencia natural de realizar actividad deportiva al aire libre. Actualmente los niños están demasiado tiempo encerrados en sus hogares, hecho que probablemente esté influenciado por la falta de espacios apropiados para la práctica como parques, plazas, complejos polideportivos, etc., cercanos a la vivienda, así como por la falta de seguridad que ofrece hoy en día la calle en determinadas circunstancias por lo que muchas veces los padres piensen que quizás sus hijos estén más seguros viendo la televisión, jugando con el ordenador o las consolas que jugando en la calle. Son varios los trabajos que avalan la influencia positiva de la cercanía o presencia de instalaciones deportivas en la práctica de actividades físico-deportivas de adolescentes (Whitehead, Biddie, O'Donovan, & Nevill, 2006; Heitzler, Martin, Duke & Huhman, 2006; Brodersen, Steptoe, Williamson & Wardle, 2005; Trost, 2005) mientras que otros autores como es el caso de (Dunton, Jamner & Cooper, 2003) no encontraron ninguna relación significativa.

En cuanto a la influencia positiva del fácil acceso a las instalaciones y equipamientos deportivos, varios estudios hallaron una relación con la práctica de actividad físico-deportiva (Verstraete, Cardon, Clercq & Bourdeaudhuij 2006; Motl, Dishman, Saunders, Dowda & Felton 2005; Fein, Plotnikoff, Wild & Spence, 2004). (Sallis, Conway, Prochaska & McKenzie, 2001), encontraron un efecto positivo en el acceso a instalaciones o equipamientos deportivos en chicos pero no en chicas. (Mota, Almeida, Santos & Ribeiro, 2005). (Adkins, Sherwood, Story & Davis, 2004) sin embargo, no obtuvieron ninguna relación entre acceso a instalaciones o equipamientos deportivos y la práctica de la

actividad físico-deportiva. (Romero, Ríes & Castañeda, 2012) determinan que los universitarios sevillanos se decantan por los espacios públicos y por las instalaciones públicas y privadas.

En referencia a las actividades físico-deportivas extraescolares organizadas por el centro escolar, (Verstraete et al., 2006) encontraron un efecto positivo sobre la práctica de los chicos en cuanto a actividades físico-deportivas en su tiempo libre, lo cual fue también confirmado por (Romero, 2005) quien destacó la influencia del tiempo dedicado por los adolescentes a actividades físico-deportivas supervisadas sobre su práctica en el tiempo libre.

La relación entre la distancia a las instalaciones y la práctica de actividades físico-deportivas de los adolescentes fue tratada por (Cohen, Ashwood, Scott, Overton, Evenson & Voorhees, 2006) encontrando una relación negativa entre ambas.

D. Determinantes del contexto cultural, social y político

La mayoría de los estudios inciden en la influencia de los factores sociales en relación a la práctica deportiva, bien sea de forma directa, es el caso de la teoría cognitivo social y el modelo sociocultural (las cuales justifican la práctica de actividad físico-deportiva bajo la perspectiva de que vivimos en sociedad, interaccionando con las personas y transmitiendo de forma recíproca actitudes, valores y conductas adecuadas a la cultura imperante), como de forma indirecta, ya que muchos datos de carácter social se obtienen al rellenar el protocolo de medidas de la actividad deportiva (Argüeso, 2012).

El proceso de socialización se hace posible porque existen instancias representativas e individuos que valoran el cumplimiento de las exigencias estructurales y además disponen de poder suficiente para imponerlas. Estos individuos e instituciones son los agentes de socialización. Generalmente se considera a los agentes de socialización u otros significativos como a las personas que ocupan los primeros lugares dentro de un continuo de importancia para el individuo, teniendo por tanto gran capacidad de influencia sobre el (Caus & Pertegaz, 2004).

La raza o etnia parecen determinar la cantidad de actividad físico-deportiva que realiza una persona, de tal forma que la raza hace referencia a características biológicas y la etnia a aspectos culturales. Frecuentemente la homogeneidad biológica y cultural se solapan o coinciden, siendo tratados ambos conceptos en términos de origen geográfico, en ocasiones, o bien para describir colectivos determinados en sociedades con una población heterogénea. En el primer caso, encontramos que a nivel geográfico existen diferencias concretas que pueden explicar las diferencias en la práctica de actividad físico-deportiva habitual, como pueden ser las características del entorno y otras ligadas a él (existencia de facilidades para llevar un estilo de vida activo, políticas de promoción de actividad físico-deportiva, currículum de la educación física escolar existente, nivel económico de la zona, etc.), lo que puede hacer variar la cantidad de actividad físico-deportiva en función del ámbito geográfico de residencia, ya sea por países o bien por contextos dentro de una misma región (Martínez-González, Varo, Santos, De Irala, Gibney & Kearney, 2001).

Cuando se trata de minorías, dentro de las sociedades occidentales se observa que las mismas padecen con más frecuencia el fenómeno del sedentarismo entre sus miembros, debido no sólo a que pertenezcan a una clase social diferente sino también, probablemente, a aspectos de la culturización o de ámbito de residencia (Crespo, Smit, Andersen, Carter-Pokras & Ainsworth, 2000).

Cuanto más profesionales del ámbito de la salud y la educación, padres y responsables de entidades encargadas de diseñar programas de promoción de la salud y de la actividad físico-deportiva sean perfectamente conscientes de los factores que influyen en la actividad físico-deportiva de los adolescentes, más fácil será el diseño de las condiciones óptimas que necesitan para desarrollar sus actividades y mantenerlas durante la edad adulta. Por ese motivo, los determinantes de la actividad físico-deportiva en adolescentes son un campo de estudio importante ya que muchos trabajos han demostrado que bastantes problemas de salud de nuestra sociedad se pueden evitar facilitando y fomentando la práctica de actividad físico-deportiva en esas edades (Ríes, 2009).

El mero hecho de conocer la extensión del sedentarismo sólo basta para dar una idea de la dimensión del problema de la falta de actividad físico-deportiva. El estudio de los factores y condicionantes de las conductas habituales de actividad físico-deportiva es lo que permite establecer qué grupos específicos de riesgo existen y qué elementos caracterizan la adopción de un estilo de vida activo. Posteriormente, del estudio de los programas de intervención pueden sacarse conclusiones acerca de cómo abordar con éxito el problema de la inactividad física desde edades tempranas y definir las pautas de actuación concretas (Cruz & Pino, 2009).

II.2.2- Consecuencias positivas y negativas de la competición

La sociedad actual tiene un gran reto por realizar, que es difundir e instaurar hábitos saludables especialmente entre los niños y jóvenes. Los comportamientos sedentarios plantean uno de los problemas más serios en la actualidad. Y en ese orden de cosas, la falta de ejercicio físico, el aumento en dietas calóricas, el incremento de sustancias tóxicas y la instauración del denominado “ocio pasivo”, está relacionado cada vez más con el aumento de enfermedades con índices de mortalidad elevadas.

Los jóvenes, representan ya en nuestra sociedad, la generación en la que los estilos de vida sedentarios se están consolidando, el “ocio pasivo” se ha impuesto junto con la ingesta de “comida basura” y la falta de práctica físico-deportiva. Por todo ello no es extraño, que según el Observatorio Español de Sostenibilidad (OSE), (2003), la tasa de obesidad entre los españoles menores de 24 años sea la más alta de Europa, y que se esté produciendo un aumento preocupantemente prematuro, de las enfermedades causadas por el sedentarismo. Tal es el caso de la obesidad que provoca alteraciones psicológicas, problemas ortopédicos, cutáneos y respiratorios, aumenta el colesterol y los triglicéridos, diabetes o intolerancia a la glucosa y puede llegar a reducir en diez años la esperanza de vida (Ayuso & López, 2007).

Todos estos problemas se pueden ir solucionando con la promoción desde la infancia y la juventud de la práctica deportiva y la realización de la actividad físico-deportiva como mecanismos para la adquisición de hábitos de vida saludable que puedan ser consolidados hasta la edad adulta. La actividad física y el deporte van unidos

en la consecución de estos objetivos, es por ello que nos referimos de manera indistinta, ya que al final el deporte es una actividad física.

El deporte y el ejercicio físico producen beneficios físicos, biológicos, psíquicos y sociales, así como una relación directa con la percepción de la CDV de niños y jóvenes (Calzada, 2012) donde evidencia que los niños más activos tienen una conciencia superior en cuanto a su CDV.

Desde el punto de vista físico y biológico, mejora el funcionamiento motor, de los sistemas osteomusculares y el inmunológico, activa pasivamente el sistema hormonal y equilibra el cuerpo mediante la homeostasis corporal, previniendo la aparición de lesiones y enfermedades.

Son cinco los ámbitos donde la actividad deportiva influye principalmente, según (Irazusta & Hoyos, 2007):

- ❖ *En el sistema circulatorio.* Tiene una clara influencia sobre la función cardíaca, aumentando el volumen y la fuerza del corazón y mejorando su capacidad de contracción. Igualmente facilita una mayor vascularización, de manera que el oxígeno y el alimento lleguen antes a los músculos de la arterioesclerosis. Los jóvenes que practican regularmente ejercicio físico-deportivo desarrollan una mayor capacidad aeróbica disminuyendo la tensión arterial.
- ❖ *En el sistema músculo-esquelético.* Huesos y músculos representan el mayor porcentaje de nuestra masa corporal, permiten el movimiento y mantener la posición. La realización de ejercicio físico tiene un efecto importante en el desarrollo muscular y en el desarrollo de la densidad ósea.

- ❖ *En la obesidad y en el control de lípidos en sangre.* La obesidad y el exceso de peso son problemas extendidos cada vez a niños y jóvenes, producidos por un lado por los cambios de hábitos alimentados y por otro la reducción del ejercicio físico. La realización de actividades físicas en estas enfermedades es decisivo ya que:
 - La forma aeróbica mejora y se reduce el porcentaje de grasa.
 - Aparece una relación inversa entre kilocalorías ingeridas y porcentajes de grasas, o sea, quienes más comen están más delgados que quienes comen menos.
 - Equilibra la relación entre la energía ingerida y algunos lípidos en sangre, mejorando el perfil lipídico.
- ❖ *En el aparato respiratorio.* El ejercicio regular aumenta la capacidad pulmonar permitiendo una menor ventilación durante la realización de un ejercicio a una intensidad determinada. Esto se observa al comparar una persona entrenada con otra sedentaria, ya que la primera necesitará menos aire en los pulmones para realizar el mismo entrenamiento. Incluso en niños y jóvenes asmáticos se recomienda la realización de ejercicio físico específico y en condiciones adecuadas, pero nunca el sedentarismo.
- ❖ *En el control y la prevención de la diabetes.* La diabetes mellitus es una afección consistente en altas concentraciones de glucosa en sangre. En los últimos años se ha detectado un aumento de casos de diabetes tipo II (cuando el organismo produce insulina pero no es eficaz) entre niños y jóvenes, relacionada con el sedentarismo y la obesidad. La actividad deportiva actúa de forma doble en estos

casos: por una parte aumenta la sensibilidad de la insulina y el transporte de glucosa hacía los músculos; por otra ayuda a combatir la obesidad. Aunque la pérdida de peso sea baja, la tolerancia a la glucosa mejora claramente cuando se realiza actividad física deportiva. La diabetes infantil se sustenta entre dieta, insulina y ejercicio (Marcos Becerro, 1994).

Tras este análisis de adquisición de hábitos deportivos saludables en los niños y jóvenes, se observa que su práctica, no sólo mejorara su salud sino que servirá para prevenir y evitar enfermedades que en ocasiones son causa de mortalidad en la edad adulta.

Se concluye este análisis afirmando que los principales efectos físico-biológicos en relación a la salud (Gayón, Dule, López & De Oro, 2011) son los siguientes:

- Aumento del consumo máximo de oxígeno, gasto cardiaco-volumen sistólico.
- Reducción de la frecuencia cardiaca a un consumo de oxígeno dado.
- Mayor eficacia del músculo cardiaco.
- Aumento de la capilarización del músculo esquelético.
- Mejora de la capacidad de utilización de los ácidos grasos libres durante el ejercicio-ahorro de glucógeno.
- Mejora de la resistencia durante el ejercicio.
- Aumento del metabolismo, lo que resulta beneficioso desde el punto de vista nutricional
- Contrarresta la obesidad

- Mejora la estructura y función de los ligamentos y articulaciones.
- Aumenta la fuerza muscular
- Aumenta la liberación de endorfina.
- Amplifica las ramificaciones de la fibra muscular.
- Mejora la tolerancia al calor-aumenta la sudoración.
- Contrarresta la osteoporosis.
- Puede normalizar la tolerancia a la glucosa.

A nivel psíquico, el deporte y el ejercicio físico estimulan la producción de hormonas que mejoran el bienestar personal al aumentar la capacidad psicomotora, ayuda a elevar la autoestima y fortalece el control emocional.

En general, los beneficios que la práctica físico-deportiva ejerce sobre la salud física han sido muy estudiados y presentan un mayor protagonismo en la literatura científica que los beneficios que produce sobre el bienestar psicológico.

De los primeros estudios que se realizaron sobre este apartado podemos encontrar los de (Kowal & Patton, 1978; Turner, 1982; Biddle & Goudas, 1994; Sánchez Bañuelos, 1996) que coinciden en afirmar que los efectos representativos que una actividad físico deportiva adecuada tienen sobre quienes la practican en el ámbito psicológico son los siguientes:

- Disminución de los estados de tensión.
- Sensación psicológica de bienestar general.
- Integración en el grupo.

- Estado anímico (humor).
- Mejora de la autoestima.
- Reducción de los niveles de ansiedad y de estrés.
- Proporciona distracción, diversión y evasión.

No obstante, no faltan investigaciones más cercanas que avalan los beneficios sobre este aspecto como las representadas por:

- ✖ Biddle, Fox, & Boutches (2000). En sus trabajos demuestran que mejora la salud mental, el estado de ánimo y la autoridad.
- ✖ Lawlor & Hopker (2001). Sus estudios se centran en cómo influye la actividad físico-deportiva en la reducción de la depresión clínica.
- ✖ Akandere & Tekin (2005). Encontraron relación entre la realización de práctica físico-deportiva y la disminución de la ansiedad.
- ✖ Jiménez, Cervelló, García, Santos & Del Villar (2006). Confirman que la actividad físico deportiva incide en un menor consumo de drogas.
- ✖ Jiménez, Martínez, Miro & Sánchez (2008). Concluyen en su trabajo que hay una relación entre el bienestar psicológico y la práctica de actividad físico deportiva, ya que las personas que realizan regularmente deporte se perciben más saludables, con menor estrés y presentan mejor estado de ánimo (niveles más bajos de tristeza y fatiga y mayor vigor) que aquellas otras que no realizan actividad físico deportiva.

En el plano social el deporte es de gran ayuda para mejorar la sociabilidad y las habilidades individuales de influencia social. Aporta beneficios comportamentales y la

adquisición de hábitos. Hace que los jóvenes sean más respetuosos, autodisciplinados y responsables, eleva su motivación y los aleja de conductas problemáticas. El joven se habitúa a las relaciones sociales, se marca metas colectivas y, así, desarrolla plenamente sus habilidades sociales que le serán de gran ayuda para su vida familiar y laboral y en la relación entre iguales.

La realización de actividad físico deportiva, posee el potencial de constituirse en el medio eficaz para llevar a cabo una pedagogía de la convivencia que fomente los valores que optimizan el bienestar social de niños y adolescentes, siendo un contexto idóneo para el aprendizaje de la socialización que favorece valores sociales como la amistad y la convivencia saludable (Valdemoros, 2010).

Argumento de gran importancia para los jóvenes como queda ampliamente constatado en diferentes investigaciones, en las que la búsqueda de actividades deportivas por parte de este grupo, se orienta hacia la búsqueda de relaciones sociales y destacan la amistad como motivo importante para iniciar y mantener dicha práctica (Castillo & Balaguer, 2001; Moreno & Hellín, 2002; Ponce de León, Sanz, Valdemoros & Ramos 2009).

En el trabajo de (Valdemoro, Ponce de León, Ramos & Sanz, 2011) se concluye como la participación en actividad de ocio físico-deportivo, ayuda al fomento de valores sociales como la amistad, la cooperación, la socialización, el sentimiento de pertenencia al grupo y la convivencia.

Autores como (Pelegrín, 2004; Ponce de León et al., 2009); Raga, 2002; Reitman, O'Callaghan & Mitchell, 2005) ponen de manifiesto en sus estudios como la

práctica de la AF o el deporte fomenta la integración social y constituye una herramienta fundamental para prevenir el aislamiento social.

Para (Brustad, 2002) la actividad físico-deportiva debería trabajar sobre el desarrollo social en niños y jóvenes en:

- El deporte puede ayudar en la mejora social.
- Ayudar a establecer relaciones positivas con los demás.
- Conseguir la aceptación de sus compañeras, es más importante que la victoria, ayudándole a mejorar su autoestima, va a reducir su ansiedad y evitará el aislamiento social.
- Enseña a tener relaciones positivas con los demás, haciéndoles entender el punto de vista del otro.
- Ayudar a que resuelvan los conflictos entre sí.
- Ayuda a establecer normas de comportamiento dentro del grupo.

No podemos concluir este apartado, sin hablar de otro tipo de beneficios que proporciona, dentro del campo de la actividad deportiva, la competición como característica intrínseca en el deporte. Son los aportes éticos y morales, que bien administrado puede inculcar el deporte de competición en niños y jóvenes, quizás, no tan evaluables pero si imprescindibles para el desarrollo y crecimiento en estas etapas de la vida que son la base de adultos “sanos” en cada una de las facetas que forman a la persona.

El valor ético del deporte de competición, como apunta (Vicent, 2011) es jugar cada partido mejor que el anterior. Jugar bien, ese es el triunfo verdadero, porque

competir es bueno, siempre que se entienda que con quien se compite es consigo mismo. No me comparo con los demás. Me comparo conmigo y fruto de esto valoro mi progreso y mi crecimiento (Duran, 2013).

La base moral del deporte radica en el valor ético social por excelencia: la justicia (Arnold, 1991). El éxito del deporte se debe a que se presenta como un mundo donde existen unas reglas más claras y una mayor justicia social. Frente al mundo complejo en el que vivimos el deporte se nos presenta con “reglamentos claros, resultados contundentes y lo más parecido al triunfo que hemos sido capaces de inventar” (Trueba, 2012). Los méritos obtenidos no están condicionados por circunstancias diversas, sino que se consiguen por la victoria en el terreno deportivo.

Para conseguir estos beneficios (Durán, 2013) propone los principios esenciales que deben cumplir las competiciones que pretendan educar y transmitir valores éticos. Estos valores son:

- ★ Respeto a las reglas de juego. Uno de los principios esenciales que deben guiar las competiciones es, tener el máximo respeto a las reglas de juego como base de la existencia del propio juego. Las trampas y las pillerías no son admisibles ya que se hace un daño moral al propio juego ya que se vulnera el acuerdo reglamentario en el que se sustenta.
- ★ Respeto a los rivales. Se debe de inculcar a los jóvenes que el rival es quien hace sacar de un buen deportista lo mejor de sí mismo. Inculcándoles respeto por el adversario se les enseñara a desarrollar su propia honradez, honestidad e integridad.

- ★ Respeto a uno mismo. La honradez, la honestidad, la integridad. Ser honesto con el rival y con nosotros mismos, trabajar los principios éticos de fair play y deportividad, pero no sólo en situaciones competitivas favorables, sino sobre todo, cuando nos suponga una desventaja. (Galeno, 2001) habla de la tarjeta verde utilizada por los árbitros en el fútbol infantil y juvenil de Finlandia para prevenir comportamientos deportivos honestos, como ayudar al adversario lesionado, reconocer las propias faltas levantando el brazo, o incluso advertir al árbitro de su error cuando su decisión nos ha beneficiado injustamente. De esta manera intenta transmitir el compromiso ético de honestidad en la competición.
- ★ La intencionalidad incluyente y participativa. Una competición deportiva ética no debe abandonar a nadie por sus menores habilidades o capacidades. Todos los deportistas deben participar el mismo tiempo, con independencia de sus habilidades motrices y técnicas. Esta manera ética de actuar, no deja de evidenciar que quizás perjudique a los jugadores que tienen grandes habilidades para ese deporte. Para avanzar en este reto de lograr la máxima participación sin merma de la diversión pero tampoco de la progresión, lo más adecuado sería ampliar al máximo los escalones de la estructura competitiva, para que todo deportista con deseo de práctica, independientemente de sus capacidades y destrezas, pueda realizarla entre iguales en competencia.
- ★ Salud, disfrute y competencia. La mayor aportación del deporte es el favorecer la salud ayudando a crear hábitos físico-deportivos saludables. Para consolidar estas buenas costumbres es esencial mantener el carácter

lúdico y de diversión de su práctica. Esto se consigue haciéndole sentir al practicante, diestro, habilidoso, aportarle sensación de progreso, de dominio del propio deporte.

- ★ Autonomía moral. La competición deportiva puede ayudar en la evaluación del ser humano, a medida que crece y madura, de pasar a acatar las normas que dictan una autoridad exterior, a hacerlo desde la propia convicción personal a unos principios éticos. En el deporte competitivo el entrenador de niños y jóvenes es primordial, ya que depende de él que sólo se dedique a hacer mejores a los más buenos, o tratar de hacer mejores deportistas y personas a todos los participantes.

Niños y adolescentes se enfrentan a conductas y experiencias, fruto de la extensiones de sus relaciones y de la acción de los agentes de socialización, que tendrán una importancia primordial en la formación de hábitos de conducta saludables y en la adquisición de hábitos positivos que tengan continuidad en la vida adulta (Carrero, Ruperez , De Miguel, Tejero & Pérez-Gallardo, 2005).

El desarrollo de patrones de conducta no saludables en estas edades es un fenómeno relativamente generalizado y es en ellas cuando han de adoptarse medidas adecuadas para la prevención de patologías que inciden en la CDV de la población (Fernández, 2006).

Después de ver las donaciones excepcionales que la actividad físico deportiva aporta al desarrollo de la persona en todos los aspectos que la configuran, hablar de algo patógeno del deporte con respecto al individuo parece un contrasentido. Pero, no lo entendemos así, si pensamos que hay una parte no muy beneficiosa en el deporte en las

edades a las que va encaminado este trabajo, y que desde el principio ya se han dejado entrever.

El problema se centra en el análisis minucioso para responder a las preguntas: ¿Qué ocurre en la competición en estas edades? ¿Puede ser beneficiosa o perjudicial? Esta disyuntiva sigue siendo una cuestión controvertida, ya que para algunos investigadores la competición está justificada como parte esencial en el deporte, y en el desarrollo de valores positivos mediante su práctica (superación, sacrificio, cooperación, etc.), otros, en cambio hasta abogan por su desaparición en el deporte en esta franja de edades, ya que fomenta contravalores (egoísmo, valores sociales indeseables, violencia, agresividad...), al fomentar la victoria como objetivo.

El deporte en muchas ocasiones, es utilizado como elemento opresivo en el ámbito individual, como por ejemplo, ciertos tipos de entrenamientos intensivos y precoces que acaban en estrés, ayudas antinaturales o modos de vida al que son sometidos algunos niños a edades muy tempranas, para (Llorente, 2000) el deporte que se oferta a los niños posee una serie de riesgos, tales como:

- El estrés que genera la importancia sobredimensionada de la victoria.
- El aumento de la violencia.
- La presión sobre los jóvenes talentos para conseguir el éxito.
- La falta de iniciativa personal en el juego.
- Entrenamientos y competiciones cada vez más severas.

(Torregrosa, 2004) apunta que la mayoría de los psicólogos comparten la idea de que la mera participación en competiciones deportivas no garantiza la formación del

carácter o la adquisición de la deportividad, transmitiendo tanto valores positivos como negativos.

En esta misma línea (Sánchez, 2008) opina que la competición exige un precoz y duro entretenimiento, ya que la meta del deporte actual es la búsqueda de la marca, del record, del vencedor a cualquier precio.

(Cecchini, 2015). Afirma que la práctica del deporte, tal y como está implementando en la actualidad, no desarrolla valores, sino que bajo determinadas circunstancias los resultados, pueden ser justamente los contrarios.

Este mismo autor, expone que pensar que practicar deporte permite aprender a cooperar con los compañeros de equipo, saber negociar y solucionar conflictos morales, a desarrollar el autocontrol, la constancia y la justicia, hoy en día no se sostiene tal y como está concebido el deporte.

Para (Manrique et al., 2011) el deporte en estas edades se diferencia del de los adultos por una serie de características que debe cumplir: tiene que ser participativo, coeducativo, que favorezca la autonomía del niño, que busque el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, que evite la especialización temprana, que sea sano y evite los riesgos de orientar el deporte y la competición con el único objetivo de ganar, dándoles a la competición la menor importancia posible.

En los trabajos expuestos y los existentes sobre el tema, se ve reflejado el interés en las investigaciones sobre el deporte de competición en niños y jóvenes, ya que hay una certeza de que no todo lo que puede aportar es beneficioso para el desarrollo del niño. En numerosos de estos trabajos aparece la palabra “estrés”, como síntoma negativo de la práctica de la competición.

Desde este punto de partida, y tras muchas páginas dedicadas en este trabajo a clarificar y presentar los síntomas perniciosos que desencadena el estrés, tanto a nivel físico como psicológico, nos preguntamos, cómo se puede seguir tolerando y permitiendo que a niños y jóvenes, en edades tan tempranas, en plena formación y desarrollo, se les pueda someter a alguna (no hay una menos nociva que otra) de las consecuencias del estrés mientras realizan una actividad, que se presupone fuente de diversión y de complemento beneficioso en su salud y desarrollo.

Creemos que no se debe, ni se puede perder el objetivo esencial del deporte y la competición. En el plan integral para la AF y el deporte en edad escolar, coordinado por el Consejo Superior de Deportes (CSD, 2010), se habla de la competición: en el deporte en edad escolar, la competición no constituye un fin hacia el que van dirigidos todos los esfuerzos y esto es lo que la diferencia de la competición que se da en el deporte de alto rendimiento. En este ámbito la competición debe tener también una función formativa. La competición se desarrolla en un contexto en el que los participantes deben manejar capacidades como el esfuerzo, el autocontrol, la responsabilidad, la superación o la autoestima. Si la competición se centra en los resultados, el abandono prematuro es frecuente.

Niños y jóvenes con la estructuración existente de deporte de competición, viven situaciones que le producen estrés, manifestándolo con un mayor estado de ansiedad. Para (Romero, 2010) la demostración de competencia, o sea, la búsqueda de resultados, es lo que mayor grado de estrés provoca, así como asumir la derrota y la preparación para un evento o competición importante.

Cuando los resultados deportivos son la meta, el deporte entra en una dinámica de exigencias por parte de los clubes, colegios, federaciones o asociaciones deportivas, representados en entrenadores y monitores que ponen en marcha la victoria de sus “pupilos”, para satisfacer los intereses de la entidad y los suyos propios. Para conseguirlo, no se puede negar que la base es un buen entrenamiento. Aparece así, otro de los factores de la competición que pueden aportar efectos negativos para los participantes. Debido a la propia estructuración del deporte actual, la filosofía de las entidades que ofertan los deportes, la poca preparación de entrenadores y monitores respecto a contenidos en cuanto a la formación integral de niños y jóvenes, e incluso a las propias legislaciones vigentes. Lo cierto es que los entrenamientos que se ejercitan son los mismos que para los adultos, no están pensados, ni diseñados para niños y jóvenes, exigiéndoles en ocasiones por encima de sus posibilidades, entrenando en instalaciones, a veces, inadecuadas, y bajo factores, como por ejemplo los climáticos a menudo extremos de soportar para niños tan jóvenes.

Según (Cañizares, 2010) la aceleración del proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de métodos de entrenamiento para adultos en escolares y juveniles, son fenómenos que se presentan con frecuencia en la iniciación deportiva, pues al enfocarse solamente desde el punto de vista de la competición, traen como consecuencia resultados negativos, como la aversión, el rechazo, el abandono, la frustración, resultados deportivos a corto plazo, etc.

En el estudio de este mismo autor, afirma como el rendimiento prematuro provocado por un entrenamiento forzado es algo habitual en la práctica deportiva en esta edad, justificados por el deseo personal del entrenador de obtener en reconocimiento en su carrera de técnicos entrenador deportivo.

Para (Añó, 1998) un entrenamiento excesivo puede ocasionar riesgos en los niños, que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Riesgos del entrenamiento (Año, 1998)

1.- Sobrecarga.
2.- Defectos físicos derivados de la práctica deportiva.
3.- Cambios en el metabolismo.
4.- La práctica del entrenamiento es fácilmente manipulable.
5.- Múltiples abandonos entre quienes comienzan muy pronto.
6.- Desadaptación social.
7.- Exceso de sistemas autoritarios.
8.- Excesiva repetición y empleo de métodos analíticos.
9.- Utilización excesiva del refuerzo.
10.- Desequilibrios psíco-físicos.
11.- Limitación del desarrollo posterior y anulación de otros campos de acción.
12.- Aumento la agresividad infantil.
13.- Exceso de responsabilidad.

En la búsqueda de mayor información sobre el tema, el criterio de (Lannicelli, 2014) resulta esclarecedor. Las lesiones por exceso de práctica o entrenamiento, son cada vez más comunes en los jóvenes a causa de la práctica precoz, la participación deportiva durante todo el año y el aumento en la demanda de formación.

La importancia excesiva en la competición y la mala práctica en los entrenamientos crean un efecto dominio que desencadena en otro de los riesgos del deporte de competición; el abandono prematuro de la práctica deportiva.

Posiblemente una explicación a este proceso, pueda estar en la dirección de los procesos de aprendizaje de los jóvenes deportistas. Las estrategias metodológicas de enseñanza deben estar enriquecidas con actividades y contenidos que apasionen y encanten a los jóvenes y adolescentes, pero también que estén ausentes de estructuras rígidas, monótonas, sin motivación o que produzcan lesiones (Rodríguez & Solís, 2015).

Para conseguirlo el entrenador es una pieza primordial en este proceso y debe de tener muy claro que para clasificar correctamente la carga de entrenamientos en niños y adolescentes, debe conocer sus estadios de crecimiento y desarrollo, incluyendo la edad biológica (Rodríguez & Solís, 2015).

La finalidad del deporte es fundamentalmente promover la salud, el desarrollo armónico de individuo y la adquisición de hábitos que sean perdurables en la edad adulta configurando una forma de vida.

Según (Moreno, González-Cutre & Cervelló, 2007) citados en (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre & Moreno, 2011) el abandono de la práctica deportiva se contradice con las intenciones de los jóvenes de practicar actividad físico-deportiva. Los beneficios del deporte son indudables, por ello debemos de aprovechar los entrenamientos y la competición para tratar de promover la práctica deportiva, persiguiendo un clima motivacional para asegurarnos, en la medida de lo posible, la adhesión al deporte.

En la revisión de estudios destinados al problema del abandono, hemos obtenido algunos trabajos que corroboran nuestras ideas sobre los motivos del cese de la actividad deportiva.

En todos estos trabajos se observa que aparecen como causas más determinantes para el abandono: la excesiva competitividad y entrenamientos, lesiones y falta de motivación. En la tabla se presenta los estudios más representativos.

Tabla 4. Trabajos sobre el abandono deportivo. (Elaboración Propia)

Autor	Motivos
Nuvila (2004).	Excesivo carácter competitivo y demasiada exigencia física.
Carvelló (1995).	Seriedad, exigencia, excesiva competitividad t falta de diversión.
Puig (2003).	Orientaciones del programa deportivo hacia excesivo carácter competitivo del deporte.
Márquez (2003).	Demasiada exigencia por parte del entrenador, ausencia de diversión, sentimiento de frustración.
Macarro, Romero & Torres (2010).	Pereza y desgana, no gustan el planteamiento de las clases, lesiones, excesiva presión, estrés competitivo, falta de su tiempo (estudio realizado en Granada).
Gavala (2012).	Falta de motivación, exigencia de los estudios, salud y lesiones, problemas con el entorno deportivo (trabajo realizado en Sevilla).
Rodrigo (2004).	Falta de tiempo y de motivación en los entrenamientos, lesiones, presión ejercida por los padres, excesiva competitividad, abandono de amigos (estudio realizado en Huelva).

Moreno (2014).	Falta de tiempo (42.8%), excesivo carácter competitivo de las modalidades deportivas (33.3%), lesiones (33.3%) elevada exigencia física que requieren las horas de la práctica deportiva (23.8%) disminución del interés por el deporte (14%), (análisis cuantitativo de los motivos de abandono de la práctica físico-deportiva basado en la revisión de una extensa bibliografía).
----------------	--

La sensibilización sobre el tema cada vez es mayor y más preocupante a la luz de los jóvenes que se están “creando” en la sociedad. Por ello la movilización en todos los sectores implicados es cada vez más intensa, por lo que el plan integral para la AF y el deporte coordinado por el CSD y las Comunidades Autónomas, propone que los proyectos deportivos que se ofrezcan en el marco de la AF y el deporte en edad escolar, deberán recoger las siguientes intencionalidades:

- Ofrecer una actividad física y deportiva inclusiva que alcance los mínimos de práctica recomendados por instituciones y estudios o de referencia en el ámbito de la salud para niños/as y adolescentes.
- Complementar, a través de la actividad física y deportiva, la labor formativa desarrollada en los centros educativos, especialmente en lo referente a valores y hábitos saludables.
- Adaptar la práctica de la actividad física y del deporte, especialmente la competición, a las finalidades y necesidades de cada etapa educativa.

Para facilitar la programación del deporte en estas edades, presenta una estructuración en etapas de la que a continuación se detalla la que corresponde al interés de esta investigación:

Deporte progreso. Engloba a los niños de 10-12 años de edad. El objetivo central es progresar en la eficacia motriz en la práctica de actividad física y deporte. 3º ciclo de Educación Primaria (EP). Los objetivos específicos a esta etapa son:

- Aceptar el cuerpo pre y adolescente (según desarrollo) y sus nuevas posibilidades de movimiento.
- Competir con deportividad aceptando las normas de la A.F. y los reglamentos de las diferentes disciplinas deportivas.
- Progresar en el desarrollo de las cualidades físicas.
- Desarrolladas habilidades motrices de una disciplina deportiva.
- Trabajar en equipos para conseguir objetivos comunes.
- Resolver problemas motores sencillos tomando decisiones de forma responsable.
- Potenciar la dimensión creativa del movimiento.

La transformación deportiva tiene que girar en torno a la idea de (Pérez & Llames, 2010) quienes afirman que en la iniciación deportiva es especialmente importante enseñar al deportista a evaluar su evolución en función de su propio rendimiento, de la ejecución de la tarea y no del resultado de la misma.

(Cecchini, 2015) reclama políticos educativos que enseñen a practicar y consumir deporte. Para ello piensa que es imprescindible una formación específica de los educadores/entrenadores, para que tengan estrategias adecuadas para transmitir valores a través del deporte.

Y como premisa nos parece acertada la que parte el Comité de Medicina del Deporte de la Sociedad Argentina de Pediatría: “Es preferible un adulto activo siempre, a un niño campeón hoy”.

CAPÍTULO III

RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

III. 1. Aproximación al concepto de Resiliencia

El ser humano desde que nace está rodeado por múltiples factores ambientales, sociales y económicos que influirán de alguna manera en su desarrollo personal, durante el cual tendrá que ir afrontando en cada etapa de su evolución las distintas dificultades que vayan apareciendo, consiguiendo configurar su carácter o forma de ser que sólo le pertenece a él.

Con esta breve introducción se pone de manifiesto el concepto y estudio de la Resiliencia, ya que mediante o a través de ella se intenta entender por qué algunas personas son capaces de afrontar, superar e incluso adquirir nuevas capacidades de fortalezas cuando se enfrentan a problemas o situaciones límite, mientras que otras lo viven como experiencias verdaderamente abrumadoras limitando y debilitando sus recursos.

Qué diferencia hay entre una forma u otra de mirar y afrontar una dificultad, qué tiene una persona que le hace ser capaz de mirar sin miedo las adversidades de otra que se esconde de los problemas. Nos atrevemos a afirmar, que esos matices son consecuencia de una forma de educación, ya que si esta se basa en la promoción de la resiliencia desde los primeros ciclos de la vida sin excluir diferencias específicas de cada ser humano, las respuestas ante los desafíos no serían tan dispares.

El término resiliencia es una castellanización de la palabra inglesa “resilience” o “resiliency”. Su origen latino proviene de la física, del verbo “resilio” que significa saltar hacia atrás, rebotar, haciendo referencia a las propiedades de los cuerpos que absorben el impacto de una fuerza exterior, cambiando su forma sin romperse y

recuperando su forma original cuando cesa la presión (Enciclopedia Universal Española, 2000).

El primer artículo publicado pertenece a (Scoville, 1942) en (Kalawski & Haz, 2003) la autora utilizó el término para referirse al hecho de que situaciones peligrosas para la vida no afectaban a los niños, mientras que sí lo hacía el desarraigo de la familia. Posteriormente en el estudio del concepto de Resiliencia se pueden distinguir dos generaciones de investigaciones, bien diferenciadas tanto en el tiempo como en el enfoque de los estudios que recogemos a continuación.

Primera Generación: de investigadores nace a principios de los años setenta del pasado siglo XX, movidos por el interés de descubrir los factores que protegían a los niños que conseguían adaptarse positivamente en condiciones de adversidad. Para ellos la Resiliencia era un rasgo de la personalidad. A esta generación le pertenece el estudio longitudinal de (Werner & Smith, 1982) realizado a 698 niños de Hawai que estaban sometidos a situaciones extremas de pobreza. Su idea primaria era comprobar que niños que viven en situaciones desfavorables, corrían el riesgo de sufrir trastornos del aprendizaje, padecer enfermedades físicas y mentales, caer en la delincuencia, tener serios problemas de adaptación y de relaciones afectivas en la edad adulta más que los niños que viven en ambientes seguros y saludables.

Finalizado el estudio le sorprendió descubrir, que 72 niños, habían superado de manera eficaz las dificultades de su infancia, mostrando en la adolescencia una excelente capacidad para regular sus emociones y aprender, convirtiéndose en adultos maduros y con confianza en sí mismos, con vínculos estables de afecto, competentes en su trabajo y aprovechando las oportunidades que les ofrecía la vida.

A estos niños que se habían adaptado positivamente y que habían resistido la adversidad se les consideró excepcionales e invulnerables, sin embargo, a medida que se identificaban sus rasgos personales y sociales, se consideró que se alimentaban de capacidades ordinarias. Por ejemplo, los que habían superado las condiciones adversas habían establecido lazos de afecto y apoyo con alguna persona durante su infancia, que no era necesariamente alguno de los padres. De esta forma se propone el concepto de Resiliencia en vez de “invulnerabilidad”, debido según (Rutter, 1991) a que la resiliencia puede ser promovida, mientras que la invulnerabilidad implica una resistencia absoluta al daño, sugiere que la característica se aplica a todas las circunstancias de riesgo, implicando una cualidad intrínseca del individuo y sugiere una característica estable en el tiempo. Con estos resultados de (Werner & Smith, 1982) se desmanteló la creencia de que una infancia infeliz, llevaba necesariamente al niño a desarrollar y manifestar problemas psicopatológicos.

De igual forma pusieron de manifiesto que la Resiliencia tiene asociados factores protectores que debilitan los efectos negativos de golpes físicos y/o emocionales. Estos factores se definen como los recursos que pertenecen al niño, a su entorno, y que amortiguan el impacto de los estresores, alternando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos (Garmezy, 1991; Garmezy & Masten, 1994; Laxarus & Folkman, 1986).

Con esta generación de investigadores y sus trabajos se concretarán muchos de los factores resilientes que hoy conocemos, tales como: efectividad, perspectivas positivas, autoestima, locus de control interno, autodisciplina, habilidades de resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico y sentido del humor. (Garmezy,

1991); Garnezy, Masten & Tellegen, 1984). Introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad (Wollin & Wollin, 1993).

Segunda Generación: Aparece a partir de mediados de los años noventa, con investigadores, que encauzan sus estudios no sólo a la búsqueda de los factores de riesgo y de protección, favorecedores de la resiliencia sino que amplían su campo de estudio en la existencia de una interacción dinámica ente ellos, o sea, se desplaza al punto de interés desde las capacidades personales hacía los factores externos.

Esta segunda generación considera la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan permitiendo al individuo modificar los efectos de los sucesos adversos de la vida. Se trata de un proceso, que puede ser desarrollado y aparecer en cualquier periodo del ciclo vital de la persona.

(Grotberg, 1999) define la resiliencia como la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso salir transformado. Fue pionera en la interpretación dinámica de la resiliencia de factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes: yo tengo (apoyo externo o social), yo soy (fortaleza interna o recursos personales) y yo puedo (habilidades y estrategias de afrontamiento).

Dentro de esta corriente cabe mencionar la definición que (Luthor, Cicchetti & Becker, 2000) dan sobre el concepto, ya que desarrollaron tres componentes esenciales para el análisis de la resiliencia sirviendo como base para posteriores estudios. Para ellos es un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de adversidad significativa. Los componentes que subyacen de esta definición son:

- ♣ Adversidad: Referida a “Las circunstancias negativas de la vida que se sabe que están estadísticamente asociadas con dificultades de ajuste” (Luthard &

Cicchetti, 2000). Para que se ponga de manifiesto la resiliencia, debe de existir una adversidad o amenaza, que puede ser de tipo biológico, psicológico, económico o social.

- ♣ Adaptación positiva: Relacionada a “la competencia social manifestada conductualmente, o al éxito en las tareas de desarrollo de una etapa destacada” (Luthard & Cicchetti, 2000). Es el consecuente fundamental de la resiliencia. Se da cuando la persona se comporta dentro de las expectativas sociales de acuerdo a su etapa de desarrollo, teniendo en cuenta la exposición a la adversidad.
- ♣ Proceso resiliente: Un proceso que tiene en cuenta la dinámica entre múltiples factores de riesgo y factores resilientes, los cuales pueden ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, socioeconómicos, sociales y/o culturales (Melillo & Suárez Ojeda, 2008). El individuo puede construir resiliencia a lo largo de su vida, entre él mismo y el medio que lo rodea logrando un equilibrio sano.

En este punto, y antes de pasar a realizar una aproximación más profunda al concepto de resiliencia, a través de algunas de las definiciones más destacadas, cabe mencionar diferentes estudios analizados sobre este concepto, que sin duda han influenciado en las distintas definiciones aportadas sobre la Resiliencia a lo largo de la evolución en su estudios tales como:

- ≡ Grinker & Spiegel (1995). Estudiaron la evolución favorable que tuvieron individuos que habían sufrido un grave estrés por situaciones de guerra en (Amar & De Gómez, 2006).

- ≡ Frankl (1979). Psicólogo víctima de los horrores de los campos de concentración. Su experiencia se encuadra en este apartado porque con su relato destacó cualidades y factores de un comportamiento resiliente. Para sobrevivir en los campos de exterminio utilizó el humor y la invención de historias. Consiguiendo superar y salir fortalecido de esa situación adversa, llegando a ser una persona auto-realizada.
- ≡ Werner (1989). Cuyo estudio realizado con niños en la Isla de Hawai, es uno de los trabajos longitudinales más importantes en el campo de resiliencia.
- ≡ Masten (2004). Estudió la competencia que presentaban los sujetos analizados (*Project Competence*, realizando en niños que tenían la posibilidad de padecer esquizofrenia, ya que sus padres la presentaban), y la intensidad de la adversidad y la resiliencia. En sus conclusiones destacan los principales factores predictores de la resiliencia: 1. La presencia de uno o más padres afectivos. 2. Contar con el cuidado de otros adultos. 3. Poseer habilidades cognitivas, de atención y resolución de conflictos. 4. Capacidad de regulación efectiva de las emociones y la atención. 5. Percibir positivamente la autoestima y la autoconfianza. 6. Mantener la esperanza. 7. Tener afiliaciones religiosas. 8. Contar con aptitudes valoradas por el resto de la sociedad. 9. Que las amistades sean adaptadas. 10. Contar con ventajas socio-económicas. 11. Una sensibilización afectiva. 12. La comunidad o el contexto deben ser favorables (escuela, centros juveniles...).
- ≡ En Colombia, la Universidad del Norte a través del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano (CIDHUM) en colaboración con la

Fundación Bernard Van Leer de Holanda y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Amar et al., 2003), han trabajado durante 25 años, en uno de los estudios longitudinales más importantes, dentro de la línea de investigación *Infancia y CDV*. Extrajeron los factores que protegen a los niños de riesgos y adversidades, agrupándolas en: 1. Las características personales de los mismos, destacando como muy positivo la empatía y el sentido de la realidad. 2. Las condiciones familiares que promueven la resiliencia referidas a las carencias, o a los recursos y manifestados mediante la seguridad, la filiación y la afectividad. 3. Las redes sociales-comunitarias que favorecen el desarrollo de los vínculos y la identidad social.

≡ Grotberg (1996). Con su *Internacional Resilience Project* (1996), ofrece resultados que llegan a promover la resiliencia incluso en niños que no parecen estar en situaciones de riesgo, mostrando especial atención en la prevención. De igual forma esta autora elaboro un manual de referencia para los profesionales que centran su ámbito de actuación en la resiliencia, la “Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano” (Grotberg, 1995).

Todos los proyectos citados como representativos dentro de un mayor número existente, ayudaron en los inicios y en la actualidad para conocer y definir el concepto de Resiliencia.

Asimismo, analizando la literatura existente sobre el tema, la mayor controversia radica en su definición, ya que es un concepto complejo y puede ser entendido de diferentes formas por la heterogeneidad de las definiciones, ya que algunas hacen

referencia a la conservación de los recursos con los que cuentan los individuos ante eventos adversos (sobrevivir, mantenerse bien), algunas manifiestan la recuperación de los recursos alterados, modificados o perdidos como efecto del evento adverso (recuperación, resurgimiento), y otras enfatizan en los resultados positivos que se pueden construir a partir de la adversidad (prosperar, crecer, mejorar). (González Arratia, 2013).

Hay definiciones que la entienden como un rasgo personal o como una habilidad para ajustarse a los cambios, una capacidad para mantener conductas adaptativas, un proceso dinámico, o la interacción entre atributos personales y el ambiente. (González Arratia, 2015).

Es evidente la dificultad de encontrar una definición unánime para este amplio concepto, es por ello que, se aportan algunas definiciones planteadas cronológicamente que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 5. Definiciones sobre resiliencia. (Elaboración propia)

Definiciones de resiliencia	
Rutter (1987)	Factores protectores que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona, ante algún peligro ambiental que la predisponen a un resultado de mal adaptación.
Vanistendael (1994)	La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductivismo vital positivo pese a circunstancias difíciles.
Mangham, McGranth, Gram, & Steward (1995)	Una habilidad para ajustarse y adaptarse a los cambios, demandas, desilusiones y eventos estresantes de manera positiva.

Grotberg (1996)	La capacidad de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso salir transformado. Es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez.
Garmezy (1996)	La capacidad de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso salir transformado. Es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez.
Luthart, Cicchetti, & Becker (2000)	Proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa.
Masten (2001)	Una clase de fenómeno caracterizado por buenos resultados, a pesar de las serias amenazas a la adaptación o desarrollo.
Diccionario de la RAE (2001)	La capacidad para resistir.
Richardson (2002)	Es el proceso de afrontamiento ante estresores, adversidades, cambios u oportunidades que da como resultado la identificación, el fortalecimiento y el enriquecimiento de las cualidades resilientes o de los factores protectores.
Maciaux (2003)	La sorprendente capacidad de algunos seres humanos que a pesar de crecer y vivir en medios adversos, de alto riesgo, alcanzan competencia y salud, se desarrollan psicológicamente sanos y siguen proyectándose a futuro.
Infante (2005)	Es un proceso dinámico que lleva a la adaptación positiva en un contexto de adversidad y que puede ser promovido.
Agaíbi & Wilson (2005)	Complejo repertorio de tendencias comportamentales.
Grotberg (2006)	La capacidad humana universal que se manifiesta cuando un individuo se ve expuesto a condiciones de riesgo o adversidad, que permite afrontar de modo efectivo dichos eventos y salir fortalecido o transformado positivamente por ellos.
Lee & Cranford (2008)	La capacidad de los individuos para enfrentarse con éxito a un cambio significativo, adversidad o riesgo.

Carver, Scheier, & Segerstom (2010)	Se relaciona con el bienestar psicológico, ya que las personas resilientes suelen ser capaces de mantener su salud física y psicológica, y recuperarse más rápidamente de eventos estresantes.
González-Arratia (2011)	Es el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan a superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva.
Fletcher & Sarkar (2013)	Es un proceso dinámico que cambia con el paso del tiempo, donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan de modo recíproco, permitiéndole a la persona adaptarse a pasar de las dificultades.
Diccionario de la RAE (2014)	La capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas.

Cada definición focaliza su atención en distintos aspectos, pero en conjunto todas enfatizan en características de los sujetos como: habilidades, fortaleza del sujeto, adaptabilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, competencia, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas y todas desplegadas frente a situaciones estresantes que les permiten superarlas (García-Vega & Domínguez-De la Ossa, 2013). Además aportan campos de actuación para el estudio de la resiliencia y un mayor conocimiento sobre dicho concepto, produciendo una evolución en el desarrollo de los estudios y un avance para las investigaciones que han ido desarrollándose, teniendo como pilar toda la información que han aportado.

Para estos investigadores el ambiente que rodea al individuo es crucial para el desarrollo de la resiliencia, por dos razones: los factores protectores que ayudan a un individuo a ser resiliente frente a una tensión o una amenaza suelen ser resultados de

determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características. Y estas condiciones existentes contribuyen a amortiguar las respuestas del individuo, pasando de la inadaptación o disfunción a la de homeostasis o resiliencia, (González Arratia & Valdez, 2013).

En los últimos años han surgido teorías y modelos en las que los investigadores entienden la resiliencia como un proceso dinámico que cambia con el tiempo, podrían adscribirse al modelo ecológico-transaccional de resiliencia, basado en el modelo ecológico de (Bronfenbrenner, 1979) que considera al individuo inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, ejerciendo una influencia directa en su desarrollo. Los niveles que conforman el marco ecológico son: individual, familiar, comunitario vinculado a los servicios sociales y culturales vinculado a los valores sociales. De todo lo anterior, se ha llegado a que en la actualidad la mayoría de las investigaciones comparten una perspectiva interaccional, en tanto supone una combinación de factores personales y contextuales (González Arratia, Valdez & González, 2014).

A continuación se presenta un resumen de las teorías de la resiliencia más destacadas, adaptado de (Fletcher & Sarkar, 2013), en (Sevilla, 2014).

Tabla 6. Teorías de la Resiliencia. (elaboración propia).

AUTORES	CONCEPTO
Patterson (1988)	Modelo de respuesta adaptativa y ajuste familiar que describe el proceso de las familias, equilibrando demandas y capacidades, y cómo interactúan con significados familiares. El resultado es ajuste familiar o adaptación.

Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer. (1990)	El modelo de la resiliencia. Postula la presencia de homeostasis biopsicoespiritual dentro del individuo, influenciada por la adversidad, los eventos vitales y factores protectores. Siguiendo al proceso de disrupción de la homeostasis hay un proceso de reintegración con cuatro posibles resultados: reintegración resiliente, reintegración y vuelta a la homeostasis, reintegración con pérdida, o reintegración disfuncional.
Polk (1997).	Modelo de enfermería de la resiliencia en el que es concebida como resultado de la relación sinérgica entre cuatro patrones: disposicional, relacional, situacional y filosófico.
Rioli & Savicki (2003).	Modelo de la resiliencia organizacional en el campo de los sistemas de información que integra los niveles de respuesta individual y organizacional.
Haase (2004).	Modelo de resiliencia adolescente basado en la interacción de conceptos que son categorizados como uno de estos tres factores: protectores (por ejemplo protección familiar o social), de riesgo (por ejemplo riesgo individual o relacionado con enfermedades), y resultado (por ejemplo resiliencia o CDV).
Agaibi & Wilson (2005).	Modelo genérico de resiliencia en respuesta a trauma psicológico. Es un modelo integrativo persona-ambiente que enfatiza la interacción entre cinco variables interrelacionadas: personalidad, modulación del afecto, defensa del ego, estilo de afrontamiento, movilización y utilización de factores protectores.
Gillespie, Chaboyer, Wallis, & Grimbeek (2005).	Modelo revisado de resiliencia en enfermeras de quirófano. Cinco variables que explican el 60% de la variación en resiliencia son: esperanza, autoeficacia, control, afrontamiento y competencia.

Brennan (2008).	Modelo conceptual sobre resiliencia en la comunidad y juventud que conllevan, a veces, una variedad de vulnerabilidades que crean un ambiente que requiere apoyo social y acción comunitaria. La acción comunitaria es la principal condición que incrementa la resiliencia y promueve el bienestar.
Denz-Penhey & Murdoch (2008).	Una teoría fundamentada de resiliencia personal como tema principal en las historias de personas que han sobrevivido inesperadamente a serias enfermedades. Está formada por cinco dimensiones: conexión con el ambiente social, familiar y físico de uno mismo, la sabiduría interior procedente de la experiencia y la fuerza psicológica propia.
Dunn, Iglewicz, & Moutier (2008).	“El depósito de afrontamiento”: un modelo conceptual sobre el bienestar de los estudiantes de medicina. Una gama de inputs positivos (“lleen el depósito”) y negativos (“drenan el depósito”), pueden llevar a resultados positivos (por ejemplo resiliencia) o negativos (burnout por ejemplo).
Galli & Vealey (2008).	Modelo conceptual de resiliencia deportiva. Adversidad, influencias socioculturales y recursos personales son factores discutidos por atletas como en el centro del proceso de la resiliencia (agitación), que conlleva consecuentemente a resultados positivos (por ejemplo aprendizaje y perspectiva).
Palmer (2008).	Teoría del riesgo y la resiliencia en familias de militares. Los efectos de los riesgos militares y de los factores de resiliencia, en los resultados de los niños, son propuestos para seguir un camino indirecto que envuelve el estrés y la psicopatología en los padres, con interacciones padres-niño consideradas vitales para los hijos de militares.

Paton, Violanti, Johnston, Burke, Clarke, & Keenan. (2008).	El modelo de escudo-estrés de la resiliencia que se aplicó con policía e integra una gama de persona, equipo y factores organizacionales que llevan al <i>empowerment</i> , que conduce sucesivamente a un número de resultados (por ejemplo capacidad adaptativa, crecimiento, entendimiento y satisfacción).
Van Vliet (2008).	Teoría fundamentada en la vergüenza y resiliencia en la adultez con la reconstrucción del yo como la categoría principal que significa el proceso de recuperación de un evento vergonzoso que ocurre a través de cinco procesos principales: conexión, reorientación, aceptación, entendimiento y resistencia.
Leipold & Greve (2009).	Un modelo integrativo de afrontamiento, resiliencia y desarrollo. La resiliencia es propuesta como resultado de los procesos de afrontamiento (asimilación y adaptación), que son influidos por las condiciones personales y situacionales, y considerada como una parte importante del puente conceptual entre el afrontamiento y el desarrollo.
Mancini & Bonanno (2009).	Modelo hipotetizado de resiliencia. Las diferencias individuales (personalidad, creencias a priori, complejidad de identidad, emociones positivas y consuelo de los recuerdos positivos) son propuestas para tener un efecto directo e indirecto en el afrontamiento con pérdida. Los procesos de evaluación y apoyo social juegan un papel crítico como mecanismos compartidos de resiliencia.
Gil (2010).	Modelo holístico de la resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales. Representa una propuesta innovadora sobre resiliencia en cuanto al marco conceptual, la metodología y la puesta en práctica.

Fletcher & Sarkar (2012).	Teoría fundamentada de la resiliencia psicológica y el rendimiento óptimo en el deporte. Numerosos factores psicológicos (relacionados con una personalidad positiva, motivación, confianza, concentración y percepción de apoyo social) protegen a los mejores atletas del mundo de los potenciales efectos negativos procedentes de estresores, por influencia de sus valoraciones sobre los desafíos y las metacogniciones. Estos procesos promueven respuestas facilitadoras que preceden a una actuación deportiva óptima.
---------------------------	---

La complejidad existente en las definiciones, estudios y teorías o modelos sobre la resiliencia, es una demostración de la enorme riqueza que el constructo puede ofrecer, y por supuesto de ahí se pueden derivar aplicaciones prácticas, para poder escoger los elementos y los métodos que mejor se adapten al contexto de trabajo en el que se esté investigando, tal y como reconoce (Werner, 2005) es improbable que se descubra una varita mágica, un único programa coherente de intervención que tenga éxito todas las veces. Cada uno de ellas aporta conocimientos y datos que van enriqueciendo el trabajo investigativo, de un término que parece que nunca se alcanzara su plena comprensión. Pero en conjunto todas ellas se ocupan de observar y analizar aquellas condiciones o factores que ayudaran a las personas a vencer la fuerza de la adversidad que las llevó a caerse y así poder levantarse, resurgir más experimentado y poder tener un desarrollo positivo y sano.

Conforme avanzamos en la elaboración de este trabajo, y en este punto donde es incipiente la construcción del bloque dedicado a la resiliencia, nos sentimos gratificados por la cantidad de información que hasta aquí hemos adquirido y que nos conduce a un

conocimiento que nos permite identificar “la tela de araña” que hemos ido construyendo, en torno a nuestro interés en la salud (física y psicológica) de nuestra muestra, los niños de 10 a 12 años. Empezamos hablando del estrés, del deporte de competición, más concretamente de la competitividad de los efectos perniciosos que producen en el individuo, y especialmente en los niños y adolescentes. Ahora vislumbramos lo que en el comienzo era una intuición, que desde nuestro campo de actuación, el educativo, tenemos y debemos promover una educación resiliente.

Empezamos hablando del afrontamiento como el mecanismo que el individuo posee para hacer frente al estrés y en muchas de las definiciones aportadas sobre el concepto de resiliencia, la definen como capacidad para afrontar, proceso de afrontamiento, capacidad para adaptarse a los eventos estresantes, etc. Se ha afirmado que el afrontamiento es sacar recursos de la falta de recursos, y que tenía dos momentos: la apreciación (donde se valoraba la fuente del estrés), y la reconsideración (se valoraba los recursos propios para hacer frente a esa fuente de estrés). Es significativo como este proceso tiene gran similitud en la secuencia práctica del proceso de resiliencia que expuso (Grotberg, 1996) donde primeramente se identifica la adversidad y posteriormente se selecciona el nivel y la respuesta adecuada.

En cada contexto de estudio, la finalidad es conseguir superar, aprender de lo superado y obtener un bienestar y mayor CDV, interiorizando unos recursos y habilidades que le sirvan a la persona para resolver eventos estresantes o adversos. Por tanto nuestro propósito sigue siendo el de aportar a los niños herramientas y recursos necesarios para afrontar el estrés que padecen en el desempeño de la competición. Para ello compartimos la idea de (Grotberg, 1996) de que la resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez, por lo que una educación en escuelas

con sistemas resilientes es el ámbito perfecto como ayuda en la promoción de los factores resilientes y para que el niño construya sus propios recursos y fortalezas, quizás podríamos decir que sería “lo justo” para equilibrar la exposición a la que los niños se ven sometidos en ese momento de su ciclo vital. Aprovechamos los valores del deporte (autoestima, confianza, CDV, socialización, etc.) que como ya hemos visto son factores que promueven el proceso resiliente.

III.2- Factores de riesgo y de protección

Para introducir estos dos aspectos importantes en lo que llamaríamos el “todo” del proceso resiliente definimos algunos conceptos que son relevantes (R.A.E. 2016):

- **Adversidad:** Suerte adversa, infortunio. Situación desgraciada en que se encuentra alguien (se dice que en la adversidad se conoce a las personas fuertes, queriendo indicar que es la fragua donde se templan los ánimos heroicos).
- **Riesgo:** Contingencia o proximidad de un daño. El concepto se asocia a la posibilidad, por tanto, de que un daño se concrete.
- **Protección:** Es la acción y efecto de proteger (guardar, defender o amparar a algo o alguien). La protección es un cuidado preventivo ante un eventual riesgo o problema.
- **Equilibrio:** Estado de inmovilidad de un cuerpo sometido a dos o más fuerzas de la misma intensidad que actúan en sentido opuesto, por lo que se contrarrestan o anulan.

Hemos definido estos términos porque si volviésemos a leer todas las definiciones sobre resiliencia que hemos reseñado entre las que hay en la literatura especializada, estos conceptos aparecen en casi todas ellas.

La resiliencia se desencadena o aparece cuando la persona está en situaciones que rompen su equilibrio, su estado de armonía o bien estar, cuando se ven expuestas a un peligro, a un estresor, a una adversidad, a un riesgo... Cuando la persona siente la incapacidad de hacer frente a una situación amenazante.

De esta manera aparecen los dos componentes principales en la consecución del proceso de resiliencia, dos fuerzas que actúan en sentido opuesto, para contrarrestarse o anularse, y volver a conseguir que el equilibrio aparezca en el individuo, o sea, que a través de la adversidad y mediante la resiliencia fragüemos nuestras fuerzas de protección para conseguir armonía. Estos componentes son los factores de riesgo y los de protección.

Los factores de riesgo son las características, hechos o situaciones propias de la persona o de su entorno que aumentan la posibilidad de desarrollar desajustes psicosociales (Werner & Smith, 1982). Aplicados a la infancia, para (Braveman, 2001) son los estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño desarrolle una adaptación pobre o tenga resultados negativos en ámbitos como la salud física, la salud mental, los resultados académicos o la adaptación social.

En el período juvenil, el concepto de riesgo se entiende como la posibilidad de que conductas o situaciones específicas pueden provocar daños en el desarrollo, afectan al conjunto de potencialidades y deterioran el bienestar psicológico y la salud mental. (Córdova, 2006).

Los factores de riesgo no actúan de manera aislada (Vanistendael, 2003) y además el riesgo tiende a ser acumulativo y estable (Rutter, 2000) lo que magnifica las consecuencias negativas asociadas a él, cuanto mayor el tiempo que los niños y adolescentes estén expuestos a altos niveles de riesgo, mayor será la posibilidad de que importantes procesos de desarrollo queden interrumpidos y el comportamiento se vea perturbado. Es decir, el riesgo acumulativo está altamente asociado con resultados negativos, y la posibilidad de un resultado negativo aumenta cuando mayor es el número de factores de riesgo (Rutter, 2000) citado por (Vanderbilt & Shaw, 2008).

El enfoque de riesgo asume que entre mayor es el conocimiento acerca de los eventos negativos, mayor probabilidad hay de actuar sobre ellos anticipadamente para así evitarlos cambiando las condiciones que exponen a un individuo o aun grupo a adquirir enfermedades o sufrir daños (Rutter, 1985, 1999).

La capacidad de resiliencia consiste en recuperarse de los conflictos no únicamente dejando que desaparezcan las crisis, sino impulsando los cambios y fortaleciendo las defensas, lo cual es referido como un proceso dinámico (González-Arratia & Valdés, 2015) en dónde los factores de riesgo son compensados por factores protectores, consiguiendo una adaptación exitosa a pesar de circunstancias ambientales amenazadoras (riesgo), a este proceso se le conoce con resiliencia, la capacidad de hacer frente y superar los factores negativos y externos (riesgo), manteniendo un comportamiento socialmente aceptable en ambientes de adversidad, y rechazar conductas inadaptadas (Blasco, 2012).

Los factores protectores son definidos por (Rutler, 1979) como aquellos rasgos de las personas, entornos, situaciones y/o acontecimientos que parecen moderar las

predicciones de psicopatologías basadas en niveles de riesgo individual. Estos factores si están presentes, favorecen la resistencia ante el riesgo y fomentan resultados caracterizados por patrones de adaptación y competencia.

Los factores de protección para (González Arratia & Valdés, 2012) son entendidos como las condiciones que impiden la aparición del riesgo, disminuyen la vulnerabilidad y favorecen la resistencia al daño. Son las fuerzas internas y externas que contribuyen a que la persona resista los efectos del riesgo e implica variables genéticas, disposiciones personales y factores psicológicos, situacionales y sociales.

Los factores protectores y los de riesgo, no actúan de manera aislada, sino ejerciendo un efecto de conjunto, donde se establecen complejas relaciones funcionales que traen como resultado la atenuación de los efectos de las circunstancias adversas. Según (Rutter, 1993) estos dos tipos de factores interrelacionan de la siguiente manera:

- Forman parte de lo que se considera como resiliencia, por lo que su estudio en conjunto contribuye a mejorar la comprensión de la misma.
- Se da una relación entre ambos, aunque no el mismo tipo en todos los eventos de resiliencia, es decir, lo que en un momento puede actuar como factor protector en otro momento puede no serlo, ya que es probable que ese factor protector que en el pasado funcionó bien para la adaptación de la persona, en otro momento sea insuficiente y se necesite entonces, otro factor protector.
- No siempre el mismo factor protector funciona por igual para la misma situación de riesgo, ni un solo factor protector funciona por igual de modo indistinto para otras situaciones de riesgo.

- Para cada situación de riesgo, dado el momento histórico y el contexto social, escolar y familiar de la persona, existe un factor de protección funcional, pero que pasado el tiempo, ese mismo factor puede resultar insuficiente.
- Por último, aunque parezca contradictorio, un factor de protección puede en otra situación ser un factor de riesgo.

En este sentido (Córdova, 2006) resalta que una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias como factor de riesgo o protección y que una situación puede ser de alto riesgo en un momento del ciclo vital y dejar de serlo en otro periodo, debido al propio desarrollo del individuo y a la adquisición de capacidades biológicas, psicológicas y sociales.

La dicotomía entre factores de riesgo y protección o de riesgo y resiliencia, puede resultar engañosa. En la práctica, cada sujeto, y aún la misma persona en momentos diversos según el contexto, experimenta un mismo acontecimiento de forma distinta según su personalidad y un mismo factor puede actuar en sentidos opuestos según las circunstancias y el individuo (Marciaux, 2003).

Igualmente (Ungar, 2004) desde el discurso construccionista aplicado a la resiliencia, sostiene que riesgo y resiliencia son “dos lados de la misma moneda” y que no existen fórmulas universalmente aplicadas.

De manera general, podría considerarse que al igual que los factores de riesgo no son el resultado del azar, ni surgen espontáneamente, lo mismo ocurre con los factores protectores. Ambos son muchas veces el resultado de procesos iniciados tiempo atrás, que en ocasiones se han incorporado a los valores culturales (Rojas, 2007).

Tras introducir algunas puntualizaciones respecto a estos factores, en la actualidad todos los estudios e investigaciones que se realizan comparten el analizar la resiliencia desde un enfoque ecológico (Ungar, 2013) entendiéndola como un proceso dinámico en el que interactúan los procesos de riesgo y de protección tanto internos como externos del individuo para solucionar, modificar o adaptarse a los momentos de adversidades, e interiorizar las herramientas utilizadas en este proceso como mecanismos para próximas situaciones de crisis.

La resiliencia se refiere a las características de la persona y el ambiente en el que interactúa, y que le proporciona los recursos necesarios para desarrollarse de forma positiva a pesar de las circunstancias adversas (González Arratia & Valdés, 2015) lo que lleva a pensar que para su estudio hay que identificar los factores tanto individuales como ambientales que ayudan al individuo a lidiar con la adversidad. De esta manera, la diversidad de resultados posibles requiere del análisis de los factores protectores o de riesgo asociados a los fenómenos (Cicchetti & Hinshaw, 2003).

A modo de síntesis para (González Arratia & Valdés, 2015) la resiliencia es la resultante de un proceso dinámico y evolutivo que varía las circunstancias, la naturaleza de la situación, el contexto y la etapa de la vida, y que puede expresarse de muy diferentes maneras en distintas culturas o entornos. Se trata una construcción inferencial que considera dos elementos fundamentales: la presencia de un riesgo y por el otro la calidad de la adaptación o el resultado del desarrollo (punto controvertido y de reciente investigación, saber quién debe definir la capacidad de recuperación).

En el estudio de la resiliencia, lo más importante es la posibilidad de medición y para ello el camino a seguir es la identificación de los factores que intervienen,

establecer las dimensiones sobre las que deben ser conceptualizados, cuantificados y su relación en todo el proceso. La literatura existente, indica la existencia de una diversidad de factores que influyen en el proceso resiliente de los individuos. Para su operatividad se han realizado diferentes clasificaciones, modelos o maneras de agrupar los distintos factores, tanto de riesgo como de protección. Se recogen a continuación las más representativas.

(Mrazek & Mrazek, 1987) definieron la existencia de 12 habilidades o factores protectores de resiliencia:

Tabla 7. Factores de resiliencia de (Mrazek & Mrazek, 1987) (Elaboración propia)

Factores protectores de resiliencia
<ol style="list-style-type: none">1. Respuesta rápida ante el peligro.2. Madurez precoz, entendida como la capacidad de hacerse cargo de uno mismo.3. Desvinculación afectiva, referida a separar los sentimientos intensos sobre uno mismo.4. Búsqueda de información, para aprender todo lo relacionado con el entorno.5. Obtención y utilización de relaciones que ayuden a subsistir.6. La anticipación proyectiva positiva que le sirve para imaginar un futuro mejor al presente.7. Asumir riesgos con la consiguiente capacidad de asumir responsabilidades.8. La convicción de ser amado.

9. La idealización del rival.

10. La reconstrucción cognitiva del dolor haciéndolo más aceptable.

11. El altruismo, entendido como el placer de ayudar a otros.

12. El optimismo y la esperanza.

(Grotberg, 1995) los factores resilientes provienen de los siguientes niveles: (yo tengo), relacionado con el apoyo que la persona cree que puede recibir; (yo soy..., yo estoy...), relacionadas con las fortalezas intrapsíquicas y condiciones internas del sujeto y (yo puedo...), son las habilidades de la persona para relacionarse y resolver problemas. Mediante el lenguaje se puede observar los distintos factores de resiliencia del niño, ya que expresa la percepción que tiene de sí mismo y su entorno.

(Saavedra, 2003) recoge el carácter histórico de la constitución de la resiliencia proyectando sus posibilidades más allá de la acción y sus resultados para postular la reorganización de los diversos factores, en ámbitos de menor a mayor profundidad en la reflexión de la acción. Desarrolla un modelo emergente del estudio de casos donde señala que 1) la respuesta Resiliente es una acción orientada a metas, respuesta sustentada o vinculada a 2) una Visión abordable del problema; como conducta recurrente en 3) Visión de sí mismo, caracterizada por elementos afectivos y cognitivos positivos o proactivos ante los problemas; los cuales tienen como condición histórico-estructural a 4) condiciones de Base, es decir un sistema de creencias y vínculos sociales que impregnan la memoria de seguridad básica y que de modo recursivo interpreta la acción específica y los resultados.

Los estudios de Grotberg y Saavedra se complementan, en el sentido de abandonar dos diversos niveles de la realidad del sujeto que contribuye a la constitución de factores protectores de resiliencia. De la combinación de ambos modelos, surge otro conjunto planteado por Saavedra, y se representa en la siguiente matriz, donde se observa la interacción de los 12 factores en relación con el sujeto, con los otros y sus posibilidades:

Tabla 8. Interacción entre del sujeto consigo mismo, con los otros y con sus posibilidades.
(Tomada de Saavedra & Villalta, 2008) (elaboración propia)

	CONDICIONES DE BASE	VISIÓN DE SI MISMO	VISIÓN DEL PROBLEMA	RESPUESTA RESILIENTE
Yo soy.	F1:	F2:	F3:	F4:
Yo estoy	Identidad	Autonomía	Satisfacción	Pragmatismo
Yo tengo	F5:	F6:	F7:	F8:
	Vínculos	Redes	Modelos	Metas
Yo puedo	F9:	F10:	F11:	F12:
	Afectividad	Auto eficacia	Aprendizaje	Generatividad

F1: Identidad (Yo soy- condiciones de base). Refiere a juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable. Estos juicios generales refieren a formas particulares de interpretar los hechos y las acciones que constituyen al sujeto de un modo estable a lo largo de su historia. Ejemplo:

“Yo soy...

Una persona que los demás quieren

Una persona que le gusta ayudar

Una persona que demuestra afecto”.

F2: Autonomía (Yo soy- visión de sí mismo). Son juicios que se refieren al vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte particular a su entorno sociocultural. Ejemplo:

“Yo soy:

Una persona que los demás respetan

Una persona que despierta simpatía en los otros”

F3: Satisfacción (Yo soy- visión del problema). Se refiere a los juicios que revelan la forma particular en como el sujeto interpreta una situación problemática. Ejemplo:

“Yo soy:

Un modelo positivo para otras persona”

F4: Pragmatismo (Yo soy- respuesta resiliente). Son juicios referidos a la forma de interpretar las acciones que realiza el sujeto. Ejemplo:

“Yo soy

Una persona práctica

Una persona con metas en la vida

Una persona que termina lo que empieza”

F5: Vínculos (Yo tengo-condiciones de bases). Juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal. Ejemplo:

“Yo tengo:

Relaciones personales confiables

Una familia bien estructurada

Relaciones afectivas sólidas”

F6: Redes (Yo tengo-Visión de sí mismo). Juicios que citan el vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano. Ejemplo:

“Yo tengo:

Personas que me apoyan

A quien recurrir en caso de problemas

Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa. Buena salud.

Satisfacción con lo que he logrado en la vida.”

F7: Modelos (Yo tengo-Visión del problema). Juicios que señalan la convicción del papel de las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas. Ejemplo:

“Yo tengo:

Un ambiente de trabajo o estudio estable

Personas que me ponen límites razonables

Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas”

F8: Metas (Yo tengo-respuesta). Juicios que aluden al valor contextual de metas y redes sociales por sobre la situación problemática. Ejemplo:

“Yo tengo:

Mis objetivos claros

Personas con quien enfrentar los problemas.

Proyectos a futuro.”

F9: Afectividad (Yo puedo-condiciones de base). Juicio que aplicados a las posibilidades sobre sí mismo y el vínculo con el entorno. Ejemplo:

“Yo puedo:

Tener buen humor

Establecer relaciones personales de confianza

Hablar de mis emociones”

F10: Autoeficacia (Yo puedo-visión de sí mismo). Juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática. Ejemplo:

“Yo puedo:

Resolver problemas de manera efectiva

Equivocarme y luego corregir mi error

Apoyar a otros que tienen dificultades”

F11: Aprendizaje (Yo puedo-visión del problema). Juicios que reseñan la valoración de una situación problemática como una posibilidad de aprendizaje.

Ejemplo:

“Yo puedo:

Ser creativo

Ser persistente

Aprender de mis aciertos y errores”

F12: Generatividad (Yo puedo-respuesta). Juicios que puntualizan la posibilidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas.

Ejemplo:

“Yo puedo:

Generar estrategias para solucionar mis problemas.

Esforzarme por lograr mis objetivos.

Trabajar con otros en la solución de problemas.”

En la actualidad los factores para su estudio se agrupan en factores personales y contextuales, ya que la mayoría de las investigaciones parten de una perspectiva interaccional, o sea, el proceso resiliente se da de la interacción de ambos factores.

(González Arratia & Valdés, 2015) apoyados en sus investigaciones y en la literatura existente, dividen los factores que influyen en la resiliencia del individuo en:

~ Contextuales: Relacionados con aspectos familiares, aspectos sociales y escolares.

- ~ Individuales: Referidas a las características de la personalidad, que se estudian como variables individuales relacionadas con la resiliencia. Destacan entre otros: autoestima, optimismo, estilos de afrontamiento, satisfacción por la vida, locus de control, empatía, humor, auto-concepto.

Con esta manera de proceder, en las investigaciones realizadas sobre resiliencia, se va conociendo y constatando las características que distinguen a las personas resilientes, esas fortalezas que les ayudan a enfrentar las distintas situaciones que aparecen en la vida cotidiana (no tienen por qué referirse a situaciones extremas en adversidad) y que conforman una forma de ser, sirviendo como modelos o pautas para seguir promoviendo la resiliencia.

Sería prácticamente imposible, relacionar todos los trabajos existentes que avalan la relación entre los factores y la resiliencia, pero vamos a exponer algunas de las investigaciones realizadas, que ayudan en el conocimiento de cada uno de los factores y su aporte al proceso resiliente:

➤ **Factores contextuales:**

(Leiva, Pineda & Encina, 2013) encontraron en su estudio que el apoyo social percibido tanto a nivel familiar como de las amistades han mostrado ser significativos en su relación con la resiliencia, lo que también es consistente con investigaciones previas que han vinculado la calidad de las relaciones sociales con el ajuste positivo (Florenzano & Valdés, 2005; Roustit, Campoy, Chaix & Chauvin, 2010; Salazar, Wingood, DiClemente, Lang & Harrington, 2004; Tusaie, Puskar & Sereika, 2007). Más concretamente, dentro de la familia se enmarcan: la crianza efectiva, la relación cercana con un adulto que proporciona

cuidado (Masten, 2007) familias que proporcionan apoyo, calidez, estímulo y ayuda parental, cohesión y cuidado, creer en el niño, no culparlo, apoyo marital, valoración de los talentos o pasatiempos del niño (Becoña, 2006) apego parental (Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat & Silsby, 2002) unión familiar y menores niveles de discordia entre los padres (Tiet, Huizinga & Byrnes, 2010). Fuera de la familia se destaca: la unión a los maestros, la participación en actividades extracurriculares, estar menos involucrados con sus compañeros delincuentes (Tiet, Huizinga & Bymes, 2010) y mantener relaciones con compañeros con conductas prosociales (Masten, 2007). También se ha visto la importancia de contar con un vecindario de calidad, una escuela que proporcione experiencias de apoyo, y el acceso a buenos servicios sociales y de salud (Becoña, 2006; Masten & Powell, 2003).

(González Arratia, 2007, 2011; Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez, Infante & Grotberg, 1998) respecto a la familia, la destacan como un elemento socializador, cuyo objetivo es educar y formar al individuo. Es un factor necesario, dado que entornos familiares afectuosos favorece el desarrollo y proporciona los recursos para el crecimiento de los individuos. Siendo un recurso que posibilita la resiliencia. Para afrontar eficazmente la adversidad, la familia resulta un elemento crucial (Walsh, 2004).

➤ **Factores Individuales:**

Autoestima: Una de las características resilientes, es la autoestima, que hace referencia a cómo se aprecia el propio individuo y es un predictor de la misma (Vinsón, 2002; Salami, 2011).

Con una alta autoestima las posibilidades de superar con éxito las dificultades son mayores. Altos niveles de autoestima correlaciona con mayor nivel de resiliencia (Bourne, 2003; Walsh, 2004; González Arratia & Valdés 2013; Rutter, 1985).

Autoconcepto: se refiere a la percepción que tiene el individuo de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta, que involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos (Musitu, García, & Gutiérrez, 1997). Se ha encontrado que el autoconcepto y también el autocontrol están relacionados con resultados resilientes (Cicchetti, 2004); Matalinares, Arenas, Yaringaño, Sotelo, Sotelo, Díaz, Dioses, Ramos, Mendoza, Medina, Pereza, Muratta, Pareja & Tipacti, 2011; Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst & Hedley, 2013; Sandler, Wolchik, Davis, Haine & Ayers, 2003).

En relación al constructo anterior, concretamente al componente emocional, la autoestima es uno de los recursos personales más consistentes en estudios longitudinales y transversales relacionados con la resiliencia (Leiva, Pineda & Encina, 2013). Esta asociación positiva es coherente con otros estudios (Afifi & MacMillan, 2011; Collishaw, Pickles, Messer, Rutter, Shearer & Maughan, 2007; Demb, 2005; Melillo, 2007; Steinhardt & Dolbier, 2008; Gutiérrez & Romero, 2014; Dang, 2014).

El Locus de control interno: Este es otro de los factores que pueden proteger o mitigar los efectos de la privación. (Burak, 1999). El locus de control incluye características como la capacidad de resolución de problemas, o sea, un enfrentamiento adaptativo, el cual está asociado positivamente con la resiliencia (Yi-Frazier, Smith, Vitaliano, Mai, Hillman & Weigner, 2009).

El locus de control interno actúa como un factor protector que ayuda al niño y al adolescente a desarrollar resiliencia (Kotliarenko, Cáceres & Fontecilla, 1996; Steese, Dollette, Phillips, Hossfeld, Matherws & Taormina, 2006). (González Arratia, Valdez, van Barneveld & González, 2012) encontraron que los grupos con mayor resiliencia puntuaban más alto tanto en locus de control interno como en estilo de afrontamiento directo (de enfrentamiento a los problemas).

(Gizir, 2009) pone de manifiesto la relación entre el locus de control y la resiliencia, especialmente la académica. (Mothner, 1995) lo considera como uno de los pilares de la resiliencia, ya que los niños resilientes creen que pueden controlar sus vidas.

Estilos de afrontamiento: (Aparicio, Campora, Ruiz & Guidet, 2005; Patlersar, 1995; Yi-Frazier, 2009) en sus estudios aportan que niveles bajos de resiliencia muestran de afrontamiento no adaptativo, en cambio, los individuos con alta resiliencia usan con mayor frecuencia el afrontamiento adaptativo. (González Arratia & Valdés, 2012) encontraron que los grupos con mayor resiliencia puntuaban más alto con

estilo de afrontamiento directo. Los mismos autores en 2015, demuestran la clara vinculación con la resiliencia, proporcionándoles a los individuos la solución activa de los problemas y la reinterpretación positiva de las situaciones.

El Optimismo: (García-Vega & Domínguez de la Ossa, 2013; Salgado, 2009) afirman que la orientación optimista de la vida permite responder positivamente frente a situaciones adversas, críticas e incluso traumáticas permite superar las dificultades. (González Arratia & Valdés, 2014) consideran al optimismo como el primer predictor de la resiliencia, por lo que resulta una habilidad indispensable, enfrentar las dificultades con optimismo garantiza un mayor resultado de éxito y aumentar la resiliencia. Estos mismo resultados se observan en (Grimaldo, 2004; He, Cao, Feng, Guan & Peng, 2013).

Las personas con mayor optimismo son más propensas a tener expectativas positivas del futuro, manifiestan que los hechos desagradables que les suceden, son fruto de causas específicas y no de explicaciones generalizadas (Seligman, 2006). Las personas optimistas valoran positivamente las situaciones estresantes y a sí mismos, existiendo una relación positiva entre resiliencia y optimismo reflejada en la actitud positiva de los individuos (Yu & Zhang, 2007; Sourì & Hasanirad, 2011).

Satisfacción por la vida: Se evidencia en los resultados obtenidos en las investigaciones que la resiliencia se asocia con altos niveles de bienestar

y satisfacción (Beutel, Glaemer, Wiltink, Marian & Braehler, 2010; Omar, 2005; Skehill. 2010). (Salgado, 2009), concluye estos mismos resultados en muestras de estudiantes.

Otros investigadores destacan la satisfacción por la vida como factor de personalidad, como puede ser el optimismo, asociados directamente con la resiliencia (García-Vega & Domínguez de la Ossa, 2013; Omar, Pans, Uribe, Almeida & Aguilar, 2011).

(Becona, 2006) apunta que no sólo existe un factor representativo, sino que todos ellos, entre los que aparece la satisfacción por la vida, promueven la resiliencia, protegen de estresores de la vida y es más probable que individuos superen con mayor facilidad los efectos negativos de un riesgo.

Los estudios más recientes de (González Arratia & Valdés, 2015) siguen confirmando la relación de la variable satisfacción con el aumento de la resiliencia, considerándose un factor que caracteriza a las personas resilientes (Lin, Wang, Zhou & Li, 2014) obtienen los mismos resultados en sus estudios.

El Humor: Es una característica que está considerada como un importante mecanismo de afrontamiento y que correlaciona de forma directa con la resiliencia (Tran, 2013; Bonanno & Mancini, 2008).

El humor ayuda al individuo a jugar reír, gozar de las emociones positivas y de disfrutar de sus experiencias (Vanistendael, 1998). Para (Wollin & Wollin, 1993) en (Kotliarenko, Cáceres & Fontecilla, 1996) el

humor entendido como la capacidad de hallar lo cómico en la propia adversidad, es uno de los pilares de la resiliencia, ya que es una herramienta para enfrentar de manera constructiva una situación de dificultad.

Si examinásemos todos los estudios realizados se observaría que principalmente se han ido centrado en las fortalezas que en los déficit del individuo, de manera que han servido para ir creando el perfil de un sujeto resiliente, identificando las cualidades personales que lo configuran sirviendo como variables para los posibles estudios y sistemas de medición. Las características que se enumeran estas obtenidas de (Henderson & Milstein, 2003; Uriarte, 2006; Forés, 2012; González Arratia & Valdés, 2015).

En la figura siguiente, se observan las características más significativas que configuran el perfil resiliente de un individuo, basadas en las investigaciones realizadas por todos estos autores donde en cada una de ellas han demostrado como la resiliencia se relaciona directamente con cada una de estas características, consiguiendo un perfil de fortalezas que identifican al constructo de la resiliencia.

De esta manera cada investigador puede centrar su investigación con una o varias de las características que resumimos por ser las más importantes dentro de la construcción de una persona resiliente.

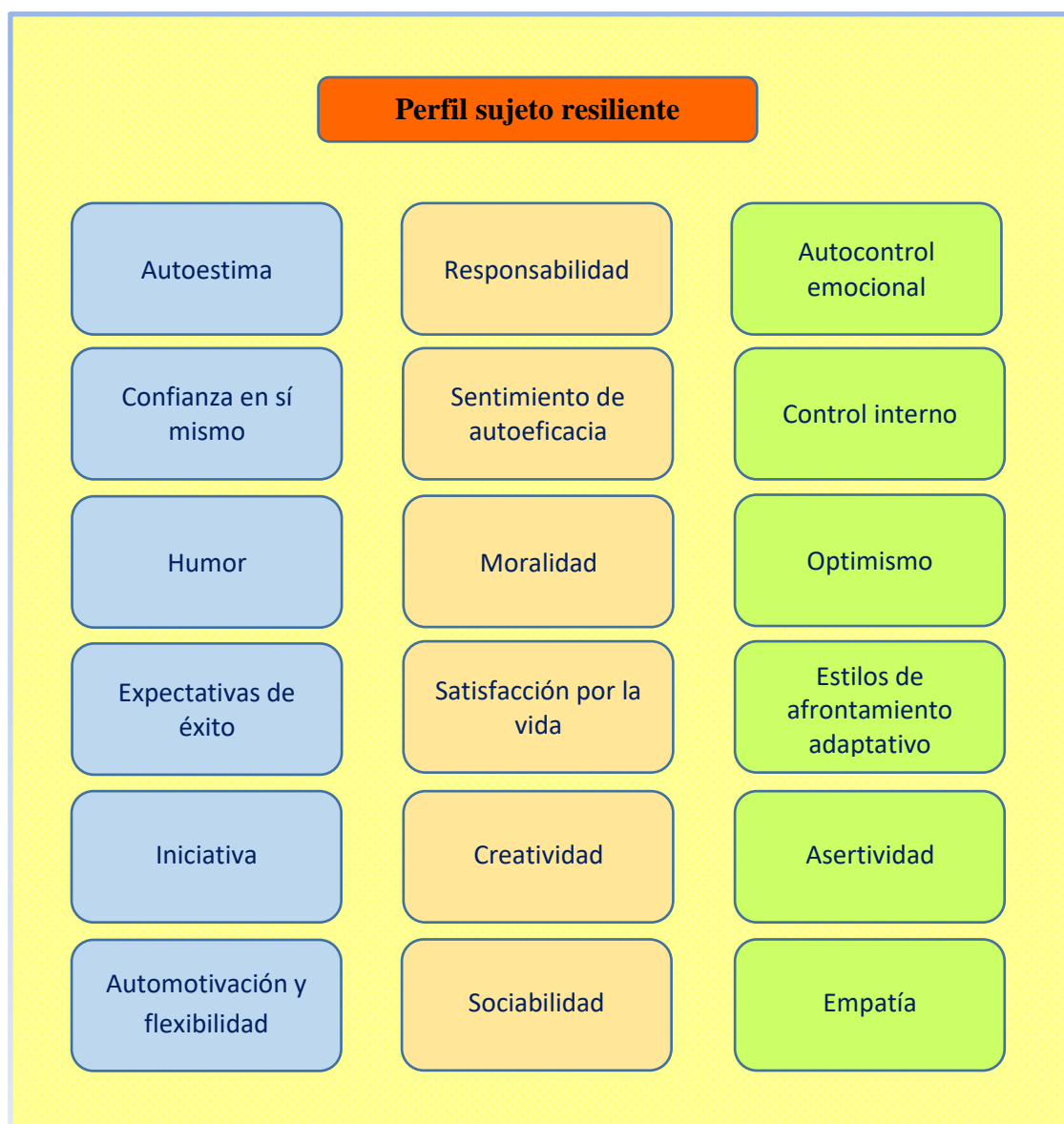


Figura. 8. Perfil Resiliente (Elaboración propia)

Por lo expuesto, el término resiliencia, ha sido y es un concepto ampliamente estudiado, por la propia complejidad que encierra y por el gran abanico de posibilidades de investigación y estudio que ofrece. Intentar mencionar la inmensa cantidad de estudios existentes sería una tarea titánica, que tampoco es el objetivo de este trabajo. Las que se han reseñado, son una muestra representativa de ese potencial investigativo que intrínsecamente aporta este tema.

De todas ellas, lo que se extrae como certeza es que la resiliencia es un proceso que se pone en marcha siempre que hay un riesgo, una adversidad, una amenaza... algo que se escapa al control que la persona tiene o cree tener sobre su vida en convivencia con su ambiente, por lo que una vez existe el riesgo, es más práctico estudiar las fortalezas que le individuo pone en marcha para enfrentarlo. De ahí, que dependiendo del enfoque de estudio que se realice, se intenta escoger la combinación de factores que sean los más adecuados para equilibrar el riesgo estudiado, lo que aporta un potencial extraordinario en el estudio del comportamiento de la persona. Consiguiendo avanzar en el análisis del concepto, pretendiendo conocer rasgos de resiliencia nuevos o aportar información de los ya estudiados, sirviendo de paradigma para siguientes investigaciones y para la concretización de las características más sobresalientes de las personas que se consideran resilientes.

Para (Masten, 2001) estudiar a fondo estos elementos es el objetivo prioritario de las investigaciones sobre resiliencia, ya que no tan solo tiene ampliación en el desarrollo del niño o adolescente, sino también para los esfuerzos de prevención y de intervención dirigidas a orientar las políticas públicas y los programas sociales.

Este trabajo pretende ser una investigación más, que en un futuro pueda aportar algo significativo sobre nuestro pensamiento inicial, de que los niños y adolescentes resilientes son capaces de afrontar el estrés que padecen por la competición, de manera más efectiva y menos traumática.

Se pretende aportar datos, para que ayuden a corroborar la necesidad de educar y promover ambientes resilientes, para que los niños y adolescentes que forman nuestro objeto de estudio, sean capaces de poder realizar afrontamientos más efectivos, porque

cuentan con los recursos necesarios para ello, consiguiendo mejorar su CDV y recuperar su homeostasis, y el estudio sobre resiliencia, deporte y estrés en estas edades avance en su investigación.

III. 3. Resiliencia y ciclo vital

El ciclo de vida desde el punto de vista biológico, se entiende por el conjunto de fases por las que pasa un organismo a lo largo de su desarrollo vital, desde que es cigoto hasta que se convierte en un adulto. Estas fases son:

- Reproducción. Una célula o conjunto de células dan lugar al cigoto.
- Desarrollo embrionario. Mediante una serie de divisiones se forma un nuevo individuo.
- Crecimiento. Fase en la que el individuo experimenta una serie de cambios para en un organismo con características de un adulto.

Para la psicología evolutiva o del desarrollo, el ciclo vital refiere a todos los cambios comportamentales individuales a lo largo de su vida. Uno de los mayores representantes de esta corriente de psicología es Erikson (2000), que plantea una visión del ciclo vital como una secuencia de encrucijadas en las que el yo, la persona, se ha de enfrentar a ciertos compromisos y demandas de la sociedad. Si estos retos son superados con éxito la persona madura, incorporando nuevas competencias. De no ser así, la persona puede llegar a estancarse, haciendo más difícil la resolución de posteriores encrucijadas. Desde este punto de vista, el ciclo vital se entiende como un proceso abierto en el que se pueden dar tanto pérdidas como ganancias en las diferentes

edades, en función de si se resuelve o no cada una de las encrucijadas típicas de cada momento vital.

(Pérez, Alarcón, & Zumbrano, 2004) con sus investigaciones, explican que en cada estadio del ciclo vital el individuo posee un objetivo y un conflicto que superar y con cada uno de ellos experimenta, aprende, desarrolla nuevos recursos, combina y alcanza un mejor nivel de integración para avanzar en la realización personal.

El ciclo vital para el individuo es como la subida de una escalera en la que cada peldaño tiene que vivir su momento de vida y el desarrollo dependerá de cómo se vivan las experiencias y retos que vayan surgiendo, aportando experiencias, criterios nuevos de resolución de problemas, capacidades adaptativas. Configurando nuevos rasgos en el desarrollo personal, que ayudarán y prepararán a la persona para ascender al siguiente peldaño, donde se encontrará con nuevos retos y adversidades pero con herramientas para poder afrontar los nuevos desafíos. Lo que se ha gestado en etapas pasadas va modelando la manera de reaccionar ante nuevas situaciones propias de la misma evolución del individuo en interacción con su medio ambiente.

Como hemos visto el desarrollo a lo largo del ciclo vital se vive como un proceso abierto, de igual forma en el apartado anterior de este trabajo, se vio como la resiliencia no es algo estático, sino que se entiende como una cualidad variable y modificable que se puede desarrollar y entrenar. Por lo que la resiliencia como parte del individuo se puede aprender y desarrollar dentro del ciclo vital como parte del desarrollo personal. El estudio de cómo se mantiene o generan las metas y de las condiciones personales y contextuales que facilitan o impiden su consecución, y la importancia que tienen la adversidad en el desarrollo de los individuos, es lo que hace

relevante el estudio de la resiliencia en relación con el ciclo vital (González Arratia & Valdez, 2013).

Otras investigaciones como la de (Jadue, Galindo, & Navarro, 2005) y (Mayordomo, 2013) demuestran un potencial (proceso de resiliencia) que, bien desarrollado gracias a factores protectores, bloquean los factores adversos y de riesgo a los que se ven expuestos el individuo en las distintas etapas de su vida.

Con la idea inicial de reforzar los estudios que demuestran que la promoción de la resiliencia es indispensable para el buen desarrollo del individuo y en concreto para los niños de nuestra muestra como desarrollo de los factores necesarios para la superación del estrés como situación adversa, es lo que le da validez a este apartado dentro de nuestro trabajo.







En el ciclo vital de una persona se distinguen distintas etapas del desarrollo psicosocial que estaría formado por el período prenatal hasta la vejez. En este apartado hablaremos de las etapas del ciclo vital de los niños que competen a este trabajo, o sea en edades comprendidas de 10 a 12 años, así como es posible promover la resiliencia en cada una de dichas etapas. También se explica las actitudes y actividades que los padres pueden realizar para la promoción de la resiliencia en estas fases de ciclo vital.

El análisis de este apartado se basa en la teoría de (Grotberg, 1995) dado que esta autora fue pionera en el estudio de la resiliencia desde el enfoque ecológico-transaccional, partiendo de su tratamiento dinámico y de la interacción entre la persona y el contexto. Sus investigaciones sirvieron como punto de partida para posteriores estudios y sus conclusiones siguen estando vigentes en la actualidad.

La resiliencia se sitúa en la trayectoria del ciclo vital de personas y grupos humanos. A continuación se diferenciarán distintos momentos de la vida de los niños y adolescentes, señalando aquellas características que fortalecen la organización psicosocial del individuo, en la forma en que se atiende las necesidades básicas, en las condiciones que los adultos generan para protegerlos y cuidarlos, en el amor que se le prodiga y en el estímulo de sus capacidades. La clasificación que presentamos a continuación está recogida del trabajo de (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante & Grotberg, 1998).

El niño de 8 a 11 años de edad (niño productor)

Características generales

-  Sus actividades se centran en aprender las habilidades de la vida diaria (trabajo escolar).
-  Espera tener éxito en su aprendizaje y proyectan una imagen positiva y de triunfador.
-  Desea tener amigos íntimos y ser objeto de la aceptación y aprobación de sus pares.
-  Desarrolla tareas individuales y colectivas.
-  Los pares van cobrando una importancia cada vez mayor en su vida.
-  La sobre valoración de los fracasos puede afectar la autoestima y aminorar el deseo de avanzar.

- ✚ Si los cuidadores, maestros o amigos se burlan o le demuestran que es incapaz, se sentirá inseguro y comenzará a dudar sobre sus merecimientos de afecto y sus posibilidades de éxito en la vida.
- ✚ La aparición de los primeros cambios de la pubertad trastocan la estabilidad alcanzada.

Crisis propias de la etapa

El efecto y el conflicto de la pubertad

- ✚ Aumentan los conflictos.
- ✚ No quiere ser tratado como niño pero tampoco como mayor.
- ✚ Se observaran cambios emocionales.
- ✚ El amigo/a íntima asume un lugar privilegiado.
- ✚ Le cuesta aceptar límites.
- ✚ Comienza a sentir cambios nuevos en su personalidad.

Crisis de la confianza

- ✚ El equilibrio entre la confianza y la desconfianza se quiebra.
- ✚ La confianza que tenía para manejarse en su entorno se tambalea.
- ✚ Su cuerpo infantil va cambiando.
- ✚ Su destreza habitual va cambiando haciéndose más torpe.
- ✚ Siente cambios afectivos que no puede explicar y su entorno le exige conductas de mayor, mientras que se le trata como un niño.

¿Qué pueden hacer los padres y cuidadores?

- Proveer amor incondicional.
- Expresar dicho amor verbal y físicamente de manera apropiada a la edad.
- Usar límites, comportamientos tranquilizadores y observaciones verbales para ayudar al niño a que maneje y module sus sentimientos, especialmente los negativos y las respuestas impulsivas.
- Desarrollar comportamientos consecuentes que transmitan valores y normas, incluyendo factores de resiliencia.
- Explicar claramente las normas y expectativas.
- Elogiar los logros y comportamientos deseados, tales como finalizar una tarea.
- Proveer oportunidades de practicar cómo lidiar con los problemas y adversidades a través de la exposición a situaciones adversas y fantasías manejables; dar guía en la solución de problemas basándose en el uso de factores apropiados de resiliencia.
- Alentar la comunicación de hechos, expectativas, sentimientos y problemas para que se discutan y compartan. Asimismo, padres y cuidadores deben:
- Equilibrar el desarrollo de la autonomía con la ayuda que debe estar siempre disponible, pero nunca ser impuesta.
- Equilibrar las consecuencias o sanciones de errores con cariño y comprensión, así el niño puede fallar sin sentir demasiada angustia, o miedo de la pérdida de la aprobación o del amor.

- Comunicarle y negociar con él acerca de su creciente independencia, sus nuevas expectativas y nuevos desafíos.
- Instarlo a que acepte la responsabilidad de sus comportamientos y, al mismo tiempo, promover su confianza y optimismo sobre los resultados deseados.
- Promover y desarrollar su flexibilidad para que seleccione diferentes factores de resiliencia como respuesta a situaciones adversas, por ejemplo, buscar ayuda, en vez de seguir solo en una situación muy difícil; mostrar simpatía y comprensión en vez de continuar con enojo y miedo; y compartir los sentimientos con un amigo en vez de continuar sufriendo a solas.

El adolescente de 12 a 16 años

Características generales

- ❖ Etapa que incluye parte de la adolescencia temprana y toda la intermedia.
- ❖ Continúan los cambios físicos.
- ❖ Parte de la crisis de identidad se centra en el cuerpo.
- ❖ Percibe la pérdida de su propia infancia.
- ❖ Su relación con los padres irá cambiando.
- ❖ Se irá separado de las figuras paternas para buscar una identidad propia.
- ❖ Se revelan contra las normas paternas incrementándose los conflictos familiares.
- ❖ El adulto es un componente esencial de la resiliencia.
- ❖ El amigo es compañía inseparable, apoyo y confidente.

- ❖ La información sexual es muy importante.
- ❖ Se crean vínculos afectivos con los adultos cuando estos logran comprender al joven y no se distancian de él.

Crisis de etapa

La confianza básica se tambalea

- ❖ Etapa de desajustes en la confianza en sí mismo.
- ❖ Búsqueda de la propia identidad.
- ❖ Pérdida de la destreza física por los cambios sufridos en su cuerpo.
- ❖ Permanecer en la escuela ayuda a recuperar y fortalecer la confianza en sus posibilidades.
- ❖ Va tomando sus propias decisiones.
- ❖ La aparición de cambios físicos, emocionales y sociales que no maneja le hace perder la confianza en sus posibilidades.

¿Qué pueden hacer los padres y adultos responsables?

Para fortalecer la resiliencia en esta etapa de la vida, se puede tomar algunas acciones con los propios adolescentes y otras con los adultos encargados de ellos.

Entre las primeras están aquéllas con las que se trata de reforzar los rasgos de los jóvenes resilientes para que ellos mismos puedan tomar el control de sus vidas y afrontar dificultades con las mejores herramientas. Cabe mencionar las siguientes medidas:

- ≡ Estimular el desarrollo de las capacidades de escuchar, de expresión verbal, y no verbal y de comunicación en general.
- ≡ Fortalecer la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las emociones en general.
- ≡ Reforzar la capacidad de definir el problema de optar por la mejor solución y de aplicarla cabalmente.
- ≡ Ofrecer preparación para enfrentar las dificultades del ingreso al mercado de trabajo.

Entre las medidas que se puede tomar con padres y educadores cabe mencionar las siguientes:

- ≡ Reforzar los conceptos de protección familiar y procreación responsable.
- ≡ Fomentar la habilidad de reconocer esfuerzos y logros.
- ≡ Desarrollar la capacidad de comunicación afectiva con los adolescentes.
- ≡ Aclarar los roles desempeñados dentro de la familia y favorecer el establecimiento de límites razonables para cada uno de los miembros.
- ≡ Favorecer la presencia de, al menos, un adulto significativo para el adolescente.

(Grotberg, 2001) destaca que las actividades que son necesarias para favorecer el desarrollo de la resiliencia están íntimamente ligadas con:

- ≡ Ambiente social facilitador: Se refiere a redes de apoyo social, como grupos comunitarios, religiosos, modelos positivos y a la aceptación incondicional

del niño o adolescentes por parte de la familia, amigos y escuela. El niño tiene que contar con: **1-** Personas a su alrededor que le quieran incondicionalmente y en quienes confiar. **2-** Personas que le pongan límites para aprender a evitar peligros o problemas. **3-** Personas que por medio de su conducta, le muestren la manera correcta de actuar. **4-** Personas que le ayuden a conseguir su autonomía.

≡ Recursos personales: Es la fuerza interna que desarrolla el niño en su interacción con el mundo. Incluye la autoestima, autonomía, control de impulsos, empatía, sentirse querido y sentido del humor. Para ello es necesario que el niño: **1-** Se sienta querido y amado. **2-** Que el niño se sienta feliz cuando hace algo por los demás y les demuestre su afecto. **3-** Sea respetuoso consigo mismo y con los demás. **4-** Se responsabilice de sus actos.

≡ Habilidades sociales: Se refiere al manejo de situaciones y resolución de problemas. Ayuda que el niño perciba que puede: **1-** Hablar sobre lo que le preocupa o le inquieta. **2-** Buscar formas de resolver los problemas. **3-** Contar con alguien que le escuche y le ayude cuando lo necesite.

De igual forma (Wolin & Wolin, 1993) utilizaron la teoría del Mandala de la resiliencia para sustentar su teoría sobre las siete resiliencias. Pilares que a lo largo de las etapas de desarrollo evolucionan y se ponen de manifiesto.

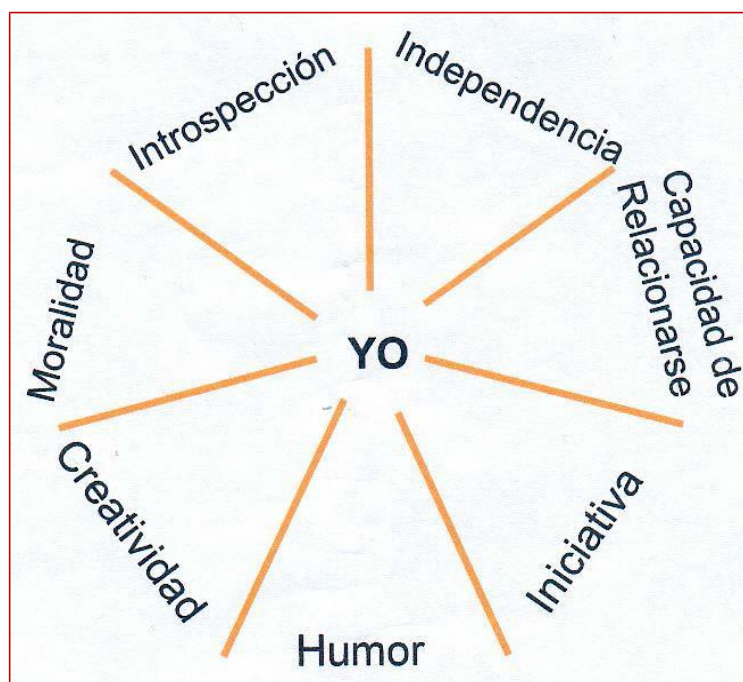


Figura 9. (Wolin & Wolin, 1993). Mandala de la resiliencia

El término *mandala* significa paz y orden interno, y es una expresión empleada por los indios navajos del suroeste de los Estados Unidos para designar a la fuerza interna que hace que el individuo enfermo encuentre su resistencia interna para sobreponerse a la enfermedad (Suárez & Krauskopf, 1995).

Haciendo un símil con el significado del término mandala donde en el centro reside el yo, según (Wolin & Wolin, 1993) se encuentra la fuerza necesaria para superar las adversidades, aprender de ellas y salir fortalecido. Alrededor se va estructurando cada manifestación, que evoluciona a través de las etapas de desarrollo del sujeto, que son más intuitivas en la infancia (corresponde al primer círculo del mandala) y evolucionan hacia formas más estructuradas y conscientes en la edad adulta (corresponde al segundo círculo del mandala). Estos autores desarrollan la noción de “*siete resiliencias*”, que se exponen seguidamente:

- 1.- Introspección.** Capacidad de comprender las cualidades de sí mismo y de los demás, y poder reflexionar de una forma activa y personal sobre las experiencias vividas. Durante la niñez se manifiesta como la capacidad de intuir que alguien o algo no está bien en su familia. Los niños resilientes son capaces de contrarrestar la reflexión distorsionada de la familia, situar el problema donde corresponde, reduciendo la ansiedad y la culpa. En la adolescencia es parecido, corresponde a la capacidad de conocer, saber lo que pasa a su alrededor y es fundamental para comprender las situaciones y adaptarse a ellas.
- 2.- Independencia.** Capacidad de mantener una sana distancia emocional y física, sin llegar al aislamiento, y establecer límites entre uno mismo y ambientes adversos. Tanto en la niñez como en la adolescencia, esta capacidad se expresa manteniéndose alejado de las situaciones conflictivas.
- 3.- Interacción.** Capacidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, a fin de equilibrar la propia necesidad de empatía y aptitud para brindarse a otros. En los niños, se manifiesta de la manera en la que interactúan con otras personas y tienen la capacidad de poder ser querido por otros. En los adolescentes como la habilidad para reclutar pares y de establecer redes sociales de apoyo.
- 4.- Iniciativa.** Capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos, la satisfacción de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. En los niños esto se refleja en las conductas de exploración y actividades constructivas. En la adolescencia, aparece la

inclinación al estudio, práctica de deportes y actividades extraescolares como hobbies y trabajos voluntarios.

5.- Creatividad. Capacidad de imponer orden, belleza y un propósito a las situaciones de dificultad o caos. Durante la niñez, se expresa en la creación y los juegos que permiten revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza. En la adolescencia, se refleja un desarrollo de habilidades artísticas como escribir, pintar, bailar, producir artes.

6.- Moralidad personal. Se refiere a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo. Deseo de una vida personal satisfactoria y con riqueza interior. En los niños, se manifiesta en que son capaces de hacer juicios morales desde muy temprana edad, de discriminar entre lo bueno y lo malo. En la adolescencia, se caracteriza por el desarrollo de valores propios y del establecimiento de juicios en forma independiente de los padres. Además se desarrolla el sentido de la lealtad y la compasión.

7.- Sentido del humor. Disposición del espíritu a la alegría que permite alejarse del foco de tensión, pudiendo relativizar, ver las cosas en positivo, elaborar de un modo lúdico, encontrar lo cómico entre la tragedia. En la niñez, se desarrolla a través del juego. En la adolescencia, por su capacidad de reír, de moldearse y de jugar.

Tras la exposición de estos tipos de resiliencia, se concluye que es importante concebir la resiliencia como un aspecto más a fomentar en el desarrollo del niño, para permitirle conseguir un equilibrio en sus nuevas experiencias, propias de cada etapa de su vida, para que pueda armonizar en lo posible riesgo con protección. Para ello es

imprescindible la ayuda de todos los adultos que estén implicados en su desarrollo, para conseguir personas completas, con fortalezas psíquicas suficientes que puedan mirar con valentía las dificultades que se van ir encontrando en la vida y superarlas.

Según (Muñoz, 2004) somos los adultos quienes debemos disponer alrededor del niño las guías de desarrollo que les permitan tejer su resiliencia. Para conseguirlo creemos que el camino adecuado es fomentar y desarrollar la resiliencia desde y a través de la educación. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre, no es, sino lo que la educación le hace ser... (Kant, 1803).

III.4- Resiliencia en el ámbito educativo

Los educadores deben comenzar por estudiar mejor a sus alumnos ya que no los conocen. Cada hombre tiene su forma propia según la cual necesita ser dirigido (Rousseau, 1762).

La palabras de Rousseau nos parece una buena introducción a este apartado, en el pretendemos subrayar la importancia de la educación, especialmente de aquella que promueva y desarrolle el proceso resiliente en los niños y jóvenes adecuado a su proceso educativo. Considerando que cada individuo es único, por lo que hay que conocerlo para dirigirlo desde su propia individualidad, porque dirigir es el principio de “educar”, base del proceso de la educación. Según el Diccionario Larousse (2014) educar es el proceso de guiar a un individuo para desarrollar las facultades intelectuales, morales y afectivas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenece.

El hecho de educar es la base de la educación y se puede ver en el origen etimológico del término del latín “educare” y “educere” que significa “conducir fuera de”, para extraer de dentro hacia fuera. Desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del individuo según sus posibilidades. Plantea la configuración de un sujeto individual y único (Luengo Navas, 2004).

El verbo “educare” se asocia a los significados de “criar”, “alimentar”, y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se lleva a cabo para formar, instruir o guiar al individuo (Luengo Navas, 2004).

Desde su propio origen se entiende que la educación pretende conseguir la individualización y la socialización del individuo, o sea, construir una persona con todas las potencialidades internas desarrolladas para que sea capaz de adaptarse y desenvolverse en su medio social, que mire de frente a los problemas, a las situaciones difíciles y pueda encontrar los recursos tanto internos como externos para resolverlos. En definitiva hablamos de la necesidad de fomentar una educación resiliente, que es la única que lleva parejos esos dos conceptos de individualización y socialización, y desarrolla las facultades del individuo en interacción con el entorno. En ese contexto, uno de los ambientes más importantes, además de la familia, es la escuela, ya que juega un rol crucial en la vida del individuo, porque brinda un sentido de pertenencia e identidad, fundamentales para la resiliencia (Simpson, 2008).

Es en la escuela donde los alumnos aprenden diversas estrategias de enfrentamiento de sus dificultades, presentes y futuras como factor de protección ante las adversidades (González Arratia & Valdez, 2013).

Las escuelas son el contexto cultural privilegiado para el aprendizaje de vida, por un lado, pueden contribuir a mitigar factores considerados de riesgo para el desarrollo de problemas académicos, psicológicos y sociales, y por otro lado para construir resiliencia, fomentando las relaciones sociales, las expectativas elevadas, las posibilidades en la vida y donde se otorguen verdaderas oportunidades de participación. La resiliencia en la escuela, va más allá del logro académico y busca crear las bases de una vida feliz (Acevedo & Mondragón, 2005, p. 23).

Las escuelas y los sistemas educativos tienen que seguir cambiando para adaptarse a la sociedad del s. XXI, ofreciendo una educación de calidad, con un aprendizaje basado en la participación del alumnado como eje de la educación para el desarrollo de sus capacidades. A lo que (Benjamín Franklin, 1706) ya apuntaba: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. El alumno tiene que sentirse involucrado, ser parte de su propio proceso de enseñanza, sentirse valorado y estimulado con una educación que sienta útil para él mismo.

Para (Delors, 1996, p.4), una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir; despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión permanente instrumental de la educación.

En épocas en las que no se conocía el término resiliencia o se usaba tímidamente, ya se hablaba de alguna manera de las pautas para una educación casi “ideal” y que en la actualidad conseguirla sería educar con sistemas resilientes, los esfuerzos tienen que ir encaminados para conseguir escuelas que sean ambientes apropiados para buscar las fortalezas y no las debilidades de los alumnos, que los

capacite para saber vivir. En donde el rendimiento académico, entendido como indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, y el de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas (Tonconi, 2010) se siga usando como método de evaluación pero dirigiendo la mirada en el desarrollo de la resiliencia, ya que esta se considera como una variable moduladora que promueve la autoeficacia y las metas académicas, aumentando el rendimiento académico (Martínez & Sampascual, 2008; Barca, Peralbo, Porto, Marcos & Brenlla, 2011 y Gaxiola, González, Contreras & Gaxiola, 2012).

Es por esto que la educación tiende a cambiar, no estancarse en lo meramente académico, sino como estudia la psicología positiva debe conseguir el desarrollo del bienestar a través, de una educación emocional global en la que la escuela se llena de alegría, altruismo y creatividad, para conseguir el desarrollo de personas integra y felices (Guillen, 2013).

La idea que queremos transmitir la resumen de forma perfecta, (Forés y Grané, 2008) cuando dicen: “La resiliencia es más que resistir, es también aprender a vivir”.

Cuando todas las partes implicadas en la educación de niños y jóvenes tengan “ganas” de trabajar para que las escuelas sean ambientes favorecedores de la resiliencia, se obtendrán resultados paulatinos en la construcción de estos nuevos espacios educativos.

Conseguir el cambio educativo no es nada fácil, ya que hay que renovar políticas educativas, implementar nuevas pautas y especialmente la implicación directa de todo el engranaje de personas que directamente se dedican a la enseñanza y que están en contacto con los alumnos.

(Guillen, 2013) ofrece una forma de fomentar la resiliencia en el aula, desarrollando las siguientes pautas:

- ✓ *Siempre positivos.* La educación tradicional remarca en exceso los aspectos negativos del alumno, en detrimento de los positivos. La educación orientada a mejorar la resiliencia debe organizar las fortalezas y virtudes del alumno para tener una actitud positiva. Hay que aprender a ser más optimista e interpretar las dificultades como retos.
- ✓ *En la clase se ha de respirar seguridad.* El profesor debe crear un clima emocional positivo y seguro para que el alumno pueda sentirse respetado, apoyado y querido. La puerta abierta a la esperanza que supone la plasticidad cerebral generará en el docente expectativas positivas sobre sus alumnos.
- ✓ *Las relaciones siempre sanas.* Fomentar las relaciones entre compañeros en las que predominen la comunicación, el respeto, la empatía y la cooperación, en detrimento de la competición. Nuestro cerebro es social y la promoción de la resiliencia es una tarea colectiva (Forés & Grané, 2008).
- ✓ *El cambio es posible.* Suscitar y aceptar un pensamiento crítico y creativo que permita visualizar nuevas posibilidades.
- ✓ *Todos nos equivocamos.* Asumir con naturalidad que el error forma parte del proceso de aprendizaje hace que aprendamos a tomar decisiones con determinación. Así se disfruta del proceso y los resultados negativos no afectan negativamente, ya que analizando la situación se puede mejorar.
- ✓ *¡Sonríe, por favor!* Ser capaces de relativizar las situaciones con sentido del humor, mejorar nuestro bienestar. El docente que entra en el aula con una

sonrisa tendrá más éxito para generar un clima emocional positivo y facilitará el aprendizaje. Se puede afirmar que el humor mejora la resiliencia de las personas y ayuda a disfrutar más de la vida (Forés & Grané, 2012).

Para conseguir todo lo expuesto, hay que ir a la actuación directa, así veremos que existen diversas formas de interpretar y aplicar la resiliencia en el entorno escolar, diversidad que se debe a la riqueza del propio término de la resiliencia, aportando herramientas aplicables a cada contexto educativo, pero todas ellas encaminadas a potenciar las fortaleza y recursos personales para superar problemas, al igual que conseguir un compromiso por parte de los componentes de la comunidad educativa para alcanzar el objetivo de una formación integral de la persona que aporte a su sociedad unos valores de respeto, empatía, cooperación... y sobre todo bienestar.

(Fores & Grané, 2012, p.15) describen un entorno socioeducativo resiliente como:

aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales. Construir entornos educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar. Se trata de enhebrar relaciones mediante vocabularios de que se fundamenten en la frase: tú no importas.

La materialización, consiste en conseguir que el aula se convierta en un espacio de comunicación, diálogo y expresión, ofreciendo el mayor número de experiencias y oportunidades de aprendizaje, participación e interacciones positivas y enriquecedoras,

consolidando una comunidad cálida, segura y afectiva, en la que se valora y se respeta lo que el otro puede aportar (Díaz, 2015).

Las escuelas resilientes necesitan de la intervención directa del docente, su implicación, sus ganas, su ilusión, querer formar parte de la vida en su aula, ayudar con ejemplo y experiencia a los que están empezando, de manera que tendrá que enfocar sus directrices de enseñanza (currículo).

Para (Puelles, 2006, p.29) la idea para redefinir el rumbo de las escuelas hacia modelos educativos más resilientes, acogedores y seguros, pasa por derrumbar el automatismo de los sistemas educativos de viejos modelos de transmisión de la cultura académica, con unos contenidos ajenos a las preocupaciones reales de los educadores.

A continuación, en base a distintos autores, se presentan las aplicaciones más características como herramientas para el fortalecimiento de la resiliencia en el entorno escolar:

- 1. La Rueda de la Resiliencia.** Fue desarrollada por (Henderson & Milstein, 2003) como estrategia para ser aplicada por y para los alumnos, los educadores y en la escuela en general. Es una herramienta tanto de diagnóstico como de guía para elaborar un programa.



Figura 10. La rueda de la resiliencia de (Henderson & Milstein, 2003)

Este modelo consta de seis pasos de los que el 1, 2 y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo y el 4, 5, 6 para construir la resiliencia:

- ☒ *Enriquecer los vínculos.* Se relaciona con la promoción de relaciones entre personas, aumentando los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad, añadiendo la conexión familia-escuela positiva para propiciar un clima positivo, donde haya respeto, confianza, cohesión y apoyo entre los miembros de la comunidad.
- ☒ *Fijar límites claros y consensuados.* Brindar capacitación al personal de la comunidad educativa, sobre estrategias y políticas de aula que trascienden a

la idea de la disciplina como un fin en sí misma, con pautas de comportamiento claras que promuevan la cooperación, el respaldo y la sensación de formar parte de algo más que uno mismo.

☒ *Enseñar habilidades para la vida.* Entendido como el desarrollo de un pensamiento crítico, el fomento de conductas cooperativas, habilidades para resolver problemas y para tomar decisiones por consenso y desarrollo de destrezas comunicativas.

☒ *Ofrecer afecto y apoyo.* Implica brindar respaldo y aliento incondicional. La escuela debe ser el lugar en el que se proporcione y se reciba ayuda mutua respetando la individualidad. Debe existir el “adulto significativo” en la escuela, dispuesto a “dar la mano” que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y personal. Para estos autores, es quizás el punto más importante ya que un ambiente afectivo es la base de sostén para el éxito.

☒ *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* La escuela debe crear expectativas elevadas y realistas para que actúen como estímulos motivadores en la consecución de metas. Adoptar la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.

☒ *Brindar oportunidades de participación significativa.* Tanto para la resolución de problemas en la fijación de metas, en la planificación, en toma de decisiones. Es otorgar a todas las personas que forman la comunidad educativa de un grado de responsabilidad y de esta manera dar oportunidad de que aparezcan las fortalezas o destrezas de cada uno.

Este modelo es flexible y necesita la participación del maestro, mediante su propia formación y modificando los recursos de los que dispone, para que el aprendizaje sea más “práctico” y el currículo sea más “pertinente y realista”.

2. La Casita de la Resiliencia. Modelo de (Vanistendael & Lacomte, 2002) que es una herramienta de intervención pedagógica para la construcción de la resiliencia.



Figura 11. La Casita de la Resiliencia (Vanistendael & Lacomte, 2002)

La casita es la representación del hogar, y no tiene una estructura rígida sino que sus estancias pueden llenarse de contenidos específicos según el lugar o persona en el

que se implante. Ya que cada estancia representa un dominio de intervención para aquellas personas que desean construir, mantener o restablecer la resiliencia, siendo la propia persona quien decide que “muebles” (acciones precisas) poner en cada habitación. Los autores se referían a esto cuando decía que en la resiliencia no se pueden generalizar las estrategias para su construcción. Estructura de la casita:

- ☆ Suelo: Satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, salud...). Es la base del desarrollo, una vez cumplidas se puede ir trabajando en otra parte de la casa.
- ☆ Cimientos: Aceptación incondicional del individuo, al menos por una persona significativa de su entorno. Se da en las redes sociales de apoyo (amigo, familia, compañeros de escuela, maestros) que tienen un papel fundamental en el desarrollo del individuo.
- ☆ Planta baja: Capacidad de encontrar un sentido a la propia vida. La persona tiene que ir asumiendo responsabilidades de acuerdo a su edad (cuidar una mascota, proteger a un hermano, etc.) para establecer una relación con su propia vida que le dé sentido y coherencia.
- ☆ Primer piso: Hay tres habitaciones: **Autoestima:** (Vanistendael & Lecomte, 2002) la relacionan con el equilibrio psicológico y el éxito escolar. Añaden que si a un niño se le ayuda a desarrollar sus fortalezas y aptitudes, tendrá ejecuciones exitosas lo que aumentará su autoestima. **Competencias y aptitudes:** Tiene que ver con el desarrollo de habilidades sociales, de resolución de problemas control sobre las emociones, es decir, habilidades que son imprescindibles para afrontar la adversidad con eficacia. **Humor:** Se

relaciona con la capacidad de afrontar los problemas con otro punto de vista, para hacer más soportable el obstáculo que se tenga que salvar.

- ★ El ático: Se encuentra la apertura a otras experiencias. Se entiende como la necesidad de abrirse a aceptar otras opiniones, a observar como otras personas viven sus propias experiencias. Esto ayuda a formar la propia resiliencia, ya que permite aprender otras formas de afrontar y resolver los problemas. Integramos a grupos de personas que comparten nuestro sufrimiento, nos fortalece, nos da esperanza y sentido a nuestras vidas (Orteu, 2012).

(Vanistendael & Lecomte, 2002) sugieren que lo ideal es intervenir en diversos dominios o estancias a la vez, teniendo presente con que materiales se han construido.

3. **La bicicleta de la resiliencia.** Este modelo está diseñado por (Forés & Grané, 2012) utilizan la metáfora de la bicicleta para comprender y representar la resiliencia, explicando las partes que la componen.

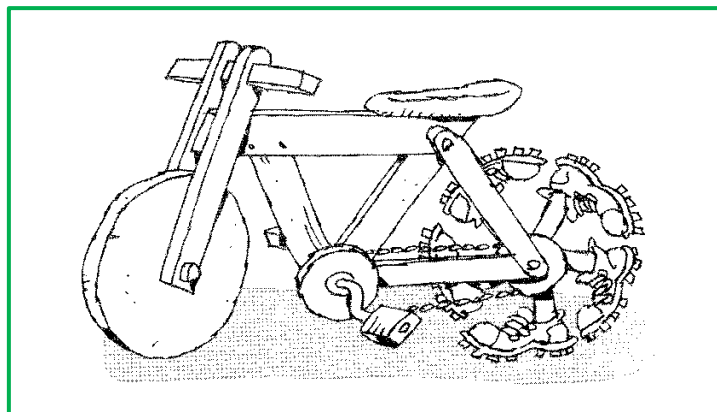


Figura 12. La bicicleta de la resiliencia (Forés y Grané, 2012)

Descripción de las partes de la bicicleta:

- ✚ La rueda de atrás. Es diferente, y no es la original, ejemplifica la herida que la persona ha padecido, la cicatriz que deja y que aunque siempre estará presente recordándonos que no podemos volver al estado inicial, es importante tener una rueda para que la bicicleta siga funcionando, para seguir adelante. Con las botas dibujadas en esa rueda, nos quieren decir que hay muchas formas de caminar, muchas estrategias para resolver y muchas capacidades para adaptarnos.
- ✚ El manillar. Representa la importancia de marcar el camino, de la coherencia de la vida que aporta equilibrio.
- ✚ Las luces. Hacen mención a las personas significativas en la vida de cada persona, al “tutor de resiliencia”, que a veces como las luces del dibujo no se van, pero son imprescindibles.
- ✚ La cadena. Es lo que hace que todo funcione, representan las aptitudes personales y sociales.
- ✚ Los pedales. Representan la fuente de la fuerza para seguir, que nos estimula y alienta para seguir pedaleando.
- ✚ El asiento. Es la representación del conocimiento, del confort (necesidades básicas cubiertas) y la red social que acoge.
- ✚ La madera. Es el material del que está constituida la bicicleta, representa la fragilidad del ser humano, pero a la vez es un material dúctil, que puede flotar. La persona puede volver a salir a flote tras una adversidad.

4. El Mapa de la Resiliencia. (Gil, 2010) desarrolla el modelo holístico de resiliencia que supone una innovación tanto en el marco conceptual, como en el metodológico y la puesta en práctica.

Este modelo, en cuanto a los elementos principales en los procesos resilientes, sigue la propuesta de Grotberg de seguir utilizando la denominación de “factores de resiliencia” (sobre factores de protección).

En cuanto a los factores de riesgo el modelo holístico introduce un término nuevo, más versátil y basado en la observación: “La no resiliencia”. De esta manera, una vez definidos los elementos básicos para los procesos de resiliencia, se puede hablar de factores de resiliencia y factores de no resiliencia, comportamientos de resiliencia y de no resiliencia, y resultados resilientes y no resilientes.

La autora, utiliza dos metáforas para comprender como actúan estos elementos:

♣ **Metáfora del Río.** Representa la relación entre los factores de resiliencia y los factores de no resiliencia. El caudal del río es la resiliencia, y los distintos riachuelos que llevan sus aguas al río, los factores de resiliencia. A mayor número de factores de resiliencia, más caudal o mayor será la resiliencia.

Las piedras u otros obstáculos que hay en el río y que impiden que el curso del mismo o lo hacen más lento, serían los factores de no resiliencia. Con su presencia impiden o ralentizan el proceso resiliente.

♣ **Metáfora de la espiral logarítmica.** La utiliza para representar la construcción del proceso de resiliencia.

Describe la resiliencia como un proceso que comienza en un momento y que va creciendo utilizando lo que ya se ha aprendido anteriormente como base para seguir avanzando.

Los comportamientos de resiliencia que se han interiorizado con el enfrentamiento de la adversidad en un momento dado, forman parte del individuo, sirviéndole para resolver siguientes situaciones adversas y así crecer en sus resultados resilientes.

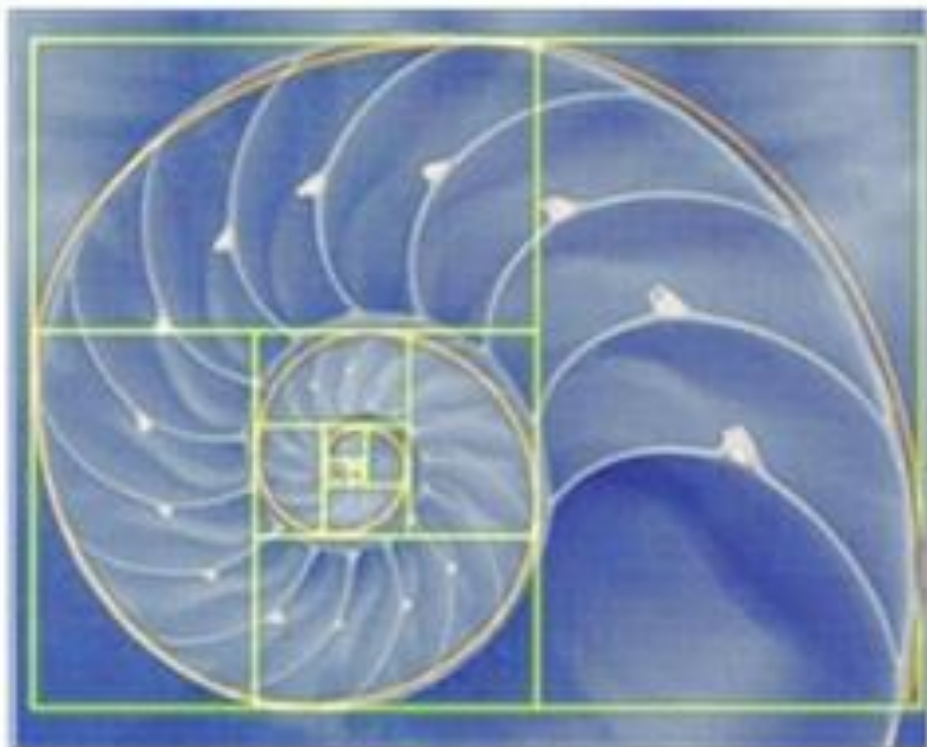


Figura 13. Espiral Logarítmica (Gil, 2010)

En este modelo se pueden encontrar otros elementos innovadores, o energías que están presentes en los procesos de resiliencia:

- ❖ **La energía de relación.** Se refiere a como se relaciona y alimentan entre sí los factores de resiliencia, con los de no resiliencia, los procesos individuales se relacionan entre sí y con el proceso comunitario. Todo nutre el conjunto.
- ❖ **La energía de aprendizaje.** Lo que se aprende de la no resiliencia sirve para aplicarlo en los nuevos retos que vayan apareciendo.
- ❖ **La energía creativa.** Se refiere a las pautas nuevas que se van generando en el afrontamiento de los obstáculos. Cada reto o adversidad es diferente por lo que la persona va creando nuevas fortalezas que le ayudan a resolver y de esa manera crecer.

En el campo metodológico este modelo confecciona “el mapa de la resiliencia”. Es una herramienta que sirve para clasificar y analizar los datos que se han ido obteniendo en la indagación sobre factores de resiliencia y de no resiliencia que aparecen en los procesos personales o comunicativos que ayudan para crear programas de resiliencia personalizados.

Para confeccionarlo, los factores que van apareciendo en el estudio de la situación se irán distribuyendo en distintos planos personales o del entorno según sean los aspectos a los que se refieren.

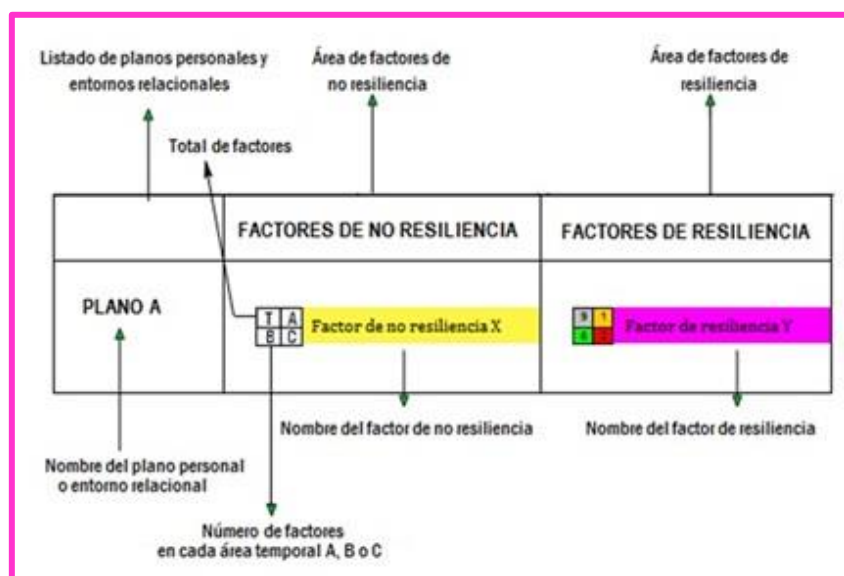


Figura 14. Modelo base del mapa de Resiliencia (Gil, 2010)

Los aspectos de resiliencia que guardan similitud entre ellos se irán englobando en factores de resiliencia o factores de no resiliencia.

Este modelo en el entorno escolar es de gran interés, ya que tiene en cuenta la interacción que existe entre las distintas personas que forman la comunidad educativa, como profesores, alumnos, familias, personal no docente y el entorno socio-cultural. Es una herramienta que facilita no sólo el análisis de los factores y su interacción, sino que sirve de guía para la construcción de programas de construcción de resiliencia.

5. Aulas Felices. Programa CIP. Programa educativo creado por (Arguis, Bolsas, Hernández & Salvador, 2012) constituido en las fundamentaciones de la Psicología Positiva que sería según (Peterson & Seligman, 2004) poner de relieve la importancia de potenciar la construcción de los aspectos positivos del ser humano y, de este modo, llenar la vida de felicidad y bienestar a través del desarrollo de las fortalezas personales y dirigido al alumnado de Educación

Infantil, Primaria y Secundaria. Este programa tiene como objetivo potenciar tres competencias básicas muy específicas, como línea de trabajo en los centros educativos para complementar el aprendizaje “académico” (relacionado con las áreas del currículo) y conseguir así, una educación integral de los alumnos introduciendo la felicidad como guía del proceso ya que esta ayudaría a mitigar los cada vez más frecuentes trastornos depresivos a edades más tempranas una ayuda para aprender mejor y practicar el pensamiento creativo (Seligman, 2009).

Esas tres competencias básicas son:

✚ Autonomía e iniciativa personal.

✚ Competencia social y ciudadana.

✚ Aprender a aprender.

Es un programa que abarca muchas dimensiones del desarrollo humano, que tiene como característica notable su gran flexibilidad ya que se aplica en las aulas y se adapta a las decisiones del profesorado y a su modo de trabajar.

Los ejes del programa son:

- ◆ **Atención plena.** Para promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias. Según (Arguís, Rey, Bolsas, Hernández & Salvador, 2012) es una actitud permanente de consciencia y calma, para derrumbar automatismos y promover el cambio y la mejora en la vida, aceptando lo que no se puede cambiar.

La práctica y el fomento de la atención plena produce numerosos beneficios en la persona, como: desarrollar la concentración, mejorar el control de

pensamientos, emociones y conductas, disfrutar y vivir más y mejor el momento presente y aceptar las circunstancias de la vida.

Para trabajar la Atención plena estos autores, proponen unas herramientas como: ejercicios basados en la respiración, meditación, ejercicios derivados del yoga, tai chi, chi kung, etc. Estos ejercicios son de fácil realizar y aplicables al aula: en el comienzo de la jornada escolar, tras la vuelta del recreo, o de educación física o música, para abordar un conflicto dentro del aula o entre alumnos, en época de exámenes, etc.

- ♦ **Las fortalezas personales.** Son rasgos positivos de la personalidad, que configuran lo que (Seligman, 2002) llama el “buen carácter”. Muestran diferencias individuales y se manifiestan en pensamientos, acciones y sentimientos, se pueden medir y modificar con esfuerzo, voluntad y con la influencia del contexto (Peterson & Seligman, 2009).

A los seis rasgos positivos deseables para un “buen carácter”, los denominan “virtudes”: Sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia.

Al tratarse de cualidades generales y abstractas, las sintetizaron en 24 fortalezas, para así poder hacerlos más operantes, de manera que cada virtud se identifica y desarrolla en la práctica con algunas de las fortalezas personales que la definen.

En la figura que presentamos a continuación de manera más visual, se puede ver la relación que existe entre cada una de las virtudes y las fortalezas que se pueden desarrollar a través de ellas.

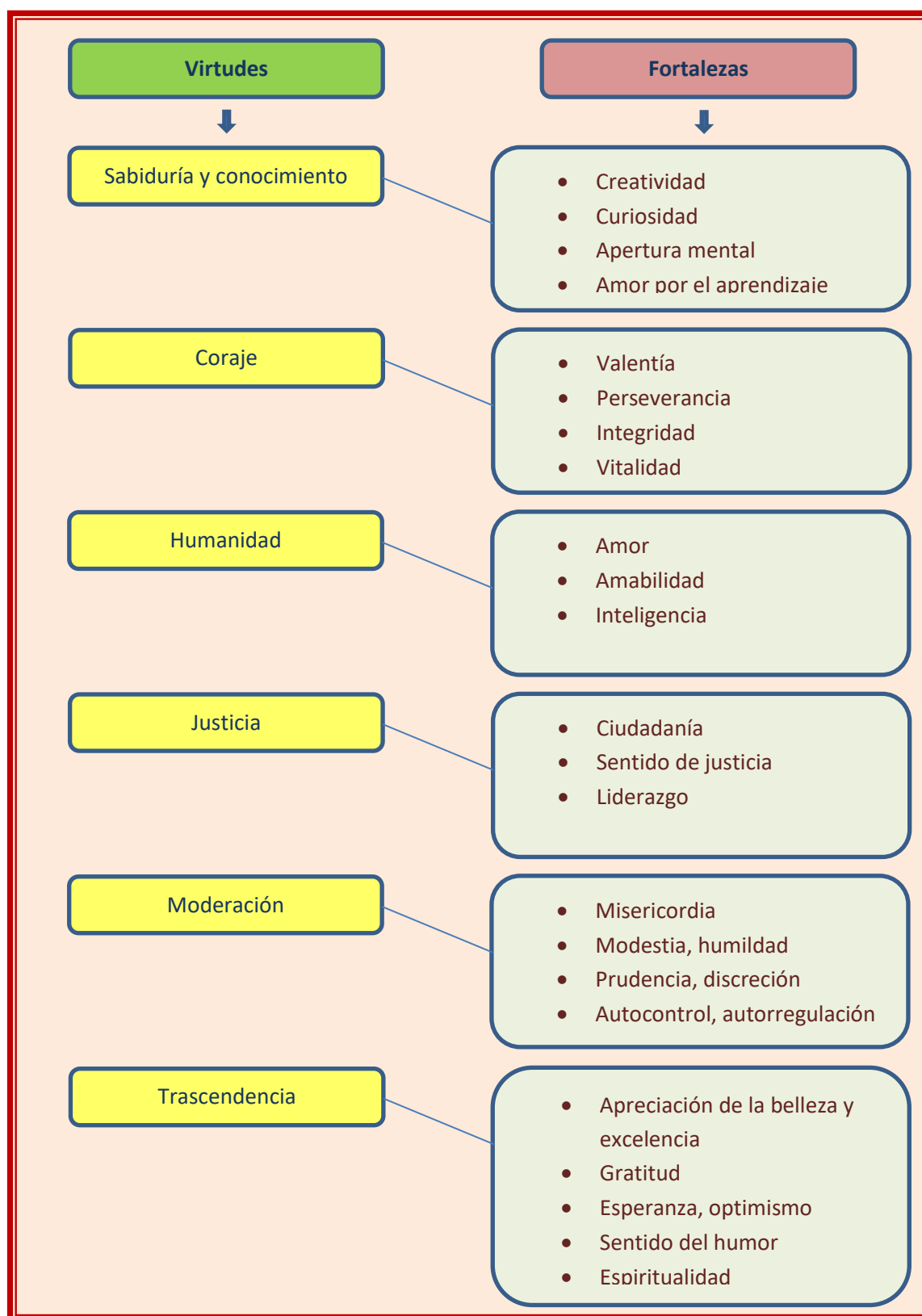


Figura 15. Identificación entre virtudes y fortalezas (elaboración propia)

Una vez definidas las fortalezas personales, es importante ver la relación que a través de ellas puede tener en este programa las competencias básicas del aprendizaje del niño.

En la tabla que se expone a continuación, se puede ver la relación entre las fortalezas personales y el desarrollo de las competencias básicas, ejes de este modelo educativo.

Tabla 9. Relación entre las Fortalezas Personales y Competencias Básicas (elaboración propia)

Fortalezas Personales y Competencias Básicas			
Competencias	AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	SOCIAL Y CIUDADANA	APRENDER A APRENDER
Fortalezas Personales	Creatividad Curiosidad Apertura mental Amor por el aprendizaje Valentía Perseverancia Vitalidad Modestia Prudencia Autocontrol Apreciación de la belleza Esperanza Sentido del humor Espiritualidad	Perspectiva Integridad Amor Amabilidad Inteligencias social Ciudadanía Sentido de la justicia Liderazgo Capacidad de perdonar Gratitud	Creatividad Curiosidad Apertura mental Amor por el aprendizaje Perspectiva Perseverancia Ciudadanía Autocontrol

Como se puede observar en la tabla 9 con el desarrollo de las distintas fortalezas se conseguirá la adquisición de las competencias básicas que el alumno necesita junto con las curriculares para conseguir una formación integral y de bienestar, formando adultos que sepan pensar, vivir en sociedad y felices.

En la tabla 11 se sintetiza la estructura del modelo “aulas felices” y los objetivos que este programa pretende conseguir.

Tabla 10. Esquema general del modelo “aulas felices” (elaboración propia)

Objetivos	Componentes del programa	Elementos del currículo educativos en los que se integra	Niveles de intervención	Alumnado al que se dirige
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado. - Promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La atención plena. 2. La educación de las 24 fortalezas personales (Peterson & Seligman. 2004): <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas globales. • Propuestas específicas. • Planes personalizados. • Trabajo conjunto entre familias y centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias básicas: autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, y aprender a aprender. - Acción tutorial. - Educación en valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las aulas. ▪ Los Equipos de Ciclo o Departamentos. ▪ El Centro Educativo. ▪ La Comunidad Educativa. 	Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Es un programa ambicioso y completo pero de fácil implantación por parte del profesorado, de los tutores o de los distintos especialistas. No se propone como un trabajo extra (los horarios son limitados), sino, que lo que propone es que todo lo que se realice en los centros educativos, se debe replantear desde la perspectiva del bienestar, teniendo como guía la atención plena y las 24 fortalezas personales.

Para facilitar la labor de los colegios, hay que proponer una gran cantidad de orientaciones y actividades que pueden trabajarse para conseguir los objetivos, así como otras que puedan surgir por parte del propio profesorado o el centro.

A continuación, como aporte práctico de algunas de estas técnicas para promocionar la resiliencia en la escuela, pasamos a transcribir literalmente, interesantes experiencias resilientes que desde la práctica de la intervención y asesoramiento psicológico, realizó (Ortenriba, 2012) demostrando la utilidad de dichas herramientas para el ámbito educativo.

Mostramos dos ejemplos de casos reales en el ámbito educativo, en los que se usaron como herramientas resilientes: El Mapa de Resiliencia de (Gil, 2010) y la Casita de la Resiliencia de (Vanistendael & Lacomte, 2002).

Primer Ejemplo: “La discapacidad en la capacidad” (Ejemplo del mapa de la resiliencia de Gil, 2010)

Una familia de origen argentino con una hija con importantes dificultades en el desarrollo psicomotor, de las capacidades cognitivas y de la capacidad comunicativa que la sitúan en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), que llegan al centro por un cambio de trabajo del padre. La familia nos comunica que en Argentina el pediatra amigo de la familia les advierte de ciertas dificultades de la niña antes de marchar de su país, estaban pendientes de iniciar un programa de estimulación precoz. La escuela recibe a la niña y a la familia y deja un tiempo prudencial de adaptación. Poco después y siguiendo el protocolo del centro, convocan al equipo educativo y seguido a la familia para solicitar autorización para una intervención psicopedagógica. Una vez realizada la evaluación psicopedagógica y puesta de manifiesto la idoneidad de entrar en un programa especializado para alumnos con discapacidad, se convoca a la familia y se inicia un proceso de demanda de acceso a dicho programa.

La sorprendente respuesta de la familia ante lo que, parecían unas muy malas noticias: declarar una discapacidad y solicitar el acceso a un programa especial, a pesar de estar integrado en el entorno escolar ordinario.

El *Mapa de Resiliencia de (Gil, 2010)* nos servirá como apoyo para el análisis del proceso de resiliencia de esta familia y de la escuela. Voy a definir e indicar en el mapa tres momentos del proceso de resiliencia **1:** llegada de la niña, **2:** conocimiento

mutuo, inicio de la evaluación y decisiones de entrar en el programa, **3:** aplicación del programa.

Tabla 11. Ejemplo práctico del mapa de la resiliencia (Ortenriba, 2012)

	FACTORES DE NO RESILIENCIA	FACTORES DE RESILIENCIA
Alumna	<p>(1) Dificultades de adaptarse a la dinámica del aula.</p> <p>(1) Ningún interés a las actividades del aula ni a relacionarse con niños.</p> <p>(1,2) Desinterés por relacionarse con los compañeros y los adultos.</p>	<p>(1,2,3) Las características de la niña dulce y cariñosa a pesar de las dificultades comunicativas y de adaptación a la dinámica escolar.</p> <p>(2,3) Disfrutar de los espacios escolares.</p> <p>(1,2,3) Disponer de un objeto o juguete de casa a lo largo de la jornada accesible cuando lo quisiera.</p> <p>(3) Interés y aceptación de participar en algunas actividades con compañeros.</p>
Familia	<p>(1) Cierta acomodación en la situación.</p>	<p>(1,2,3) Positivismo y aceptación de la realidad poniendo la mirada en sus progresos.</p> <p>(1) La información sobre las dificultades de la niña ya había sido recogida anteriormente y elaborada.</p> <p>(1,2,3) Esperanzados con el hijo que pronto va a llegar (embarazada de 5 meses).</p> <p>(1,2,3) Relación afectiva entre todos los miembros de la familia.</p> <p>(1,2,3) Respeto por el ritmo y capacidad de la niña.</p> <p>(1,2,3) Estimulo y apoyo en las dificultades de la niña. Positivismo al afrontarlo.</p> <p>(2,3) Confianza en el nuevo entorno escolar.</p> <p>(2,3) Activación en la colaboración con la escuela para estimular cognitivamente y socialmente a la niña.</p>
Aula	<p>(1) Incertidumbre-desconfianza de la respuesta de la escuela ante la situación problema.</p> <p>Incertidumbre ante la respuesta de los padres de la niña ante plantearles las dificultades.</p> <p>(1,2) Dificultad por tolerar que la niña no participe de las actividades y distraiga a los otros niños.</p>	<p>(1) Experiencia de las tutoras anterior de haber iniciado un proceso de entrada en un programa especial con otro alumno.</p> <p>(1,2,3) Responsabilidad e implicación con la educación de la niña.</p> <p>(1,2,3) Demanda de apoyo al psicopedagogo, al equipo directivo, al educador.</p> <p>(1,2,3) Colaboración con el desarrollo del programa individualizado para la niña.</p>

Escuela	(1,2) Temor ante no saber dar la respuesta adecuada a las necesidades de la niña por poco conocimiento de su trastorno (TEA).	<p>(2,3) El hecho de contar con un protocolo claro para la actuación en estos casos.</p> <p>(1,2,3) El trabajo en equipo de los diferentes profesionales de la escuela.</p> <p>(1,2,3) La claridad de los roles de cada uno de los profesionales: maestras, especialistas psicopedagogo, equipo directivo.</p> <p>(1,2,3) El apoyo del equipo directivo.</p> <p>(2,3) La serenidad en que se realiza todo el proceso.</p> <p>(3) La confianza en poder dar una atención adecuada a las necesidades de la niña, manteniéndola en la escuela ordinaria.</p> <p>(3) El mantener expectativas positivas de la evolución de la niña, estableciendo metas claras, significativas y consensuadas.</p> <p>(2,3) El apoyo en las fortalezas tanto de las tutoras, de la familia, y de la niña (uso de la matriz DAFO).</p> <p>(1,2,3) Respuesta de inclusión.</p>
---------	---	--

Aspectos comunes de resiliencia entre todos los planos (familia, escuela, niña, aula) sería: aceptar y afrontar la realidad tal cual es, sentir el apoyo de los otros implicados, voluntad de hacer lo mejor posible para la niña, respeto por el ritmo de cada uno (del desarrollo de la niña, de la capacidad de respuesta de la escuela, de la aceptación de la familia), confianza en los otros implicados.

Esto permite percibir como se retroalimentan los factores y los ámbitos entre sí, en un proceso dinámico en evolución hacia la resiliencia que nos fortalece a todos.

En cuanto a los tiempos: Se dan mayores diferencias de afrontamiento con más presencia de factores resilientes en las fases 2 y especialmente 3 del proceso descrito para el aula que pueden atribuirse a la incertidumbre de las respuestas tanto de la familia como del resto de profesionales de la escuela (equipo directivo, psicopedagogo, administración..).

La familia mantiene mayores factores de resiliencia los momentos 1, 2 y 3 aunque se incrementan en la 3. Esto nos indica que estos tres momentos descritos para la familia forman parte de un proceso mucho más amplio en el que ya ha hecho frente a la realidad y ha podido hacer una elaboración de ello (a diferencia de la escuela). Otro factor de gran influencia en ello ha sido la ilusión del embarazo, la esperanza y expectativas puestos en el futuro bebé.

Los factores de no resiliencia se sitúan principalmente en los momentos 1 y 2 que se diluyen con la puesta en marcha del programa, también con la activación de la familia en el estímulo necesario para el mayor desarrollo de la niña.

Segundo ejemplo: “El humor me conecta con vosotros” (Ejemplo de la Casita de la Resiliencia de Vanistandael & Lacomte, 2002)

Un niño de 11 años que accede a la escuela desde que sus padres lo adoptan con 4 años y había estado en situación de abandono y desatención hasta los 3 años, momento en que les retiran la custodia a los padres biológicos y pasa a vivir en un centro de acogida. Al cabo de un año es adoptado por una pareja que había perdido a un hijo por una enfermedad cardíaca. Al cabo de dos años nace un hermano con el que tiene muy buena relación.

Según los padres adoptivos cuando llegó a la familia no respondía prácticamente a las demandas de interacción, ni formulaba demandas de necesidades básicas y mostraba una gran apatía hacia el entorno visible por la inmovilidad física y expresiva.

A lo largo de la escolaridad muestra dificultades importantes de aprendizaje, principalmente en el lenguaje escrito y el razonamiento lógico-matemático. En cuanto a las relaciones interpersonales mantiene una relación cordial aunque con cierta distancia

de los compañeros y muestra preferencia para interactuar con adultos. Hoy en día ha conseguido un trabajo estable y vive con su madre y su hermano y mantiene relación continuada con el padre (los padres se separaron).

Se utilizó la *Casita de la Resiliencia de (Vanistandael & Lacomte, 2002)* como herramienta para comprender el proceso de construcción de la resiliencia de este niño, la relación y funcionamiento de sus elementos y para orientar la intervención educativa en miras a su fortalecimiento.

En este caso el suelo y los cimientos de la casita toman solidez desde el momento en que sus padres adoptivos le acogen y proporcionan un hogar, las *primeras necesidades* de alimentación, vivienda, atención a su salud y seguridad, así como la *aceptación incondicional* con los cuidados y el cariño desde el respeto a su persona y su origen. En este proceso de aceptación incondicional jugó un papel importante la diferenciación de expectativas y proyecciones de este niño con respecto al hijo de la pareja que falleció.

Además entra en una *red de relaciones interpersonales* con la familia extensa, los amigos de los padres, los vecinos, los compañeros y maestros de la escuela que le van proporcionando experiencias significativas.

La escuela a este nivel también representa un contexto de seguridad en el que establece relaciones satisfactorias con niños de su edad y con adultos. Poco a poco se va mostrando más participativo en la vida del aula aunque no suele tomar la iniciativa. La escuela también contribuye a la aceptación incondicional gracias a los principios de atención a la diversidad mediante la aceptación de las características de sus alumnos y la búsqueda de propuestas educativas personalizadas y ajustadas a sus posibilidades con

metodologías que lo hacen posible. En este sentido fue importante que los docentes se manejaran ante la aparente pasividad e indiferencia hacia el aprendizaje, la lentitud en la realización de tareas y la poca reacción ante ciertos estímulos.

En el momento que se describe esta situación la escuela centró su atención básicamente en la 1ª planta de la Casita: la *autoestima*, las *competencias y aptitudes* y el *humor*.

Tras una evaluación psicopedagógica con la que se establecieron unas necesidades de trabajo prioritarias partiendo de sus fortalezas entre las cuales estaban la habilidades de conversación, la adaptabilidad a las situaciones cambiantes, la perseverancia y creatividad en tareas que le motivaban, la capacidad de empatía facilitadora las relaciones interpersonales, y el sentido del humor.

Las prioridades iban encaminadas a:

- Fortalecer su autoconocimiento y *autoestima*. Conocer sus puntos fuertes y sus aspectos a mejorar para poder establecer con él metas y retos asequibles que aumentaran su implicación en la vida relacional y en su proceso de aprendizaje. Facilitarle la realización tareas útiles y de acuerdo a sus intereses aunque éstas le alejaran de la realización en algunas ocasiones de algunas tareas con el grupo, para facilitar su realización exitosa y la satisfacción por ello.

- Mejorar las relaciones con sus compañeros: para que fueran más activas. Se le acompañó en la búsqueda de centros de interés comunes con algunos compañeros. Una de ellas fue la realización de Cómics. También dándole responsabilidades compartidas con compañeros del aula (regar las plantas, gestionar el material de plástica...).

- Fomentar la toma de decisiones y la opinión personal: ejercitando a nivel individual y dándole la oportunidad de hacerlo en las asambleas de clase y en las actividades de aprendizaje.

- Mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita mediante tareas funcionales: escribir una carta a la directora para pedir algunos materiales para la clase, leer unas instrucciones para el montaje de un invento...

El sentido del *humor* no fue tanto un aspecto a potenciar como un medio para conectar con él que favorecía su implicación emocional y la participación en actividades diversas. Fue su padre quien nos destacó ésta fortaleza, al ser uno de los medios que les mantenía unidos y en interacción continua, y que resultó ser de gran ayuda para activar las relaciones interpersonales y el aprendizaje en el entorno escolar. Realmente era muy agudo en sus intervenciones. El agudo sentido del humor como forma de relacionarse satisfactoriamente y de estar en la vida le daba una *identidad* y un *sentido a la vida*.

Otro factor que daba sentido a la vida era el rol de hermano mayor que le hace sentir importante y responsable de algo. Así pues la construcción y aprovechamiento de la habitación de la primera planta de la casita (humor) nos permitió construir y transitar por toda la casa de la Resiliencia.

La *apertura a otras vivencias* es una de los aspectos probablemente en la adultez pueda ampliar y así seguir en la construcción de su resiliencia. En todo este proceso de construcción fueron muy importantes los encuentros continuados con la familia en un clima cordial.

Este proceso de construcción sigue abierto y la escuela y las familias deben tener presente que como en toda vivienda se siguen haciendo reformas y mejoras a lo largo de

los años. La escuela se hace más resiliente para todos cuando niños como este le hace evolucionar y mejorar.

III.5. Resiliencia en el Deporte

A lo largo de este trabajo se ha hablado mucho del deporte, ya que es uno de los pilares que dan sostén a esta tesis, y como se expuso en el apartado correspondiente al estudio de este término, es innegable y no se puede cuestionar que el deporte o la actividad físico-deportiva bien enfocada es fuente de beneficios para el ser humano, tanto física como psicológicamente, aporta salud, bienestar, equilibrio y CDV. En cualquier periodo de la vida que se practique, pero especialmente en los niños para conseguir, a parte de sus beneficios, la adquisición de un hábito saludable de vida. Es la herramienta perfecta en consonancia con la educación de grandes valores que formarán la personalidad de niños sanos que puedan ser mejores adultos.

Es muy extensa la bibliografía y los trabajos dedicados a poner de manifiesto los privilegios del deporte, estudiado desde diferentes variables y en todas se pueden extraer conclusiones beneficiosas de su práctica.

Diversos estudios que han analizado los hábitos de vida, actividad y salud de la población escolar destacan el sedentarismo como principal motivo de preocupación para la salud. (Tudor-Locke, Neff, Ainsworth, Addy & Popkin, 2002; Taylor, 2012).

(Middelbeck & Breda, 2013) confirman en su estudio que la obesidad y el sobrepeso son el mayor peligro para la salud, considerando que la no práctica de AF y deporte y el tipo de dieta, son los principales contribuyentes a ello.

Las investigaciones de (Abraham, Blanco, Coloma, Cristaldi, Guitiérrez & Sureda, 2013) revelan que la falta de actividad físico deportiva aumenta el riesgo cardiovascular en adolescentes.

(Jiménez-Moral, Zagalaz-Sánchez, Molero, Pulido-Martos & Ruiz, 2013) ponen de manifiesto que los adolescentes que desarrollan una mayor capacidad aeróbica debido a la práctica deportiva, alcanzan puntuaciones más altas en satisfacción con la vida que los que no presentan tal capacidad.

(Molina-García, Castillo & Pablos, 2007) estudiaron el bienestar psicológico y la práctica deportiva en relación con el género, demostrando que los hombres practican más deporte por lo que presentan una mayor autoestima que las mujeres que lo practican menos.

La AF y el deporte bien planificados pueden contribuir como mecanismos de prevención de conductas antisociales y para mejorar la CDV y el bienestar personal (Jiménez & Durán, 2005).

Para (Carrasco, García-Mas, Brustad, Garrido, Letelier & López, 2010) los adolescentes que presentan una apreciación positiva de su vida y que tienen recursos personales para afrontar las situaciones normales a su etapa de desarrollo, recurren a estrategias activas, como practicar deporte.

Como se puede evidenciar, en una mínima muestra de la diversidad de estudios existentes, todo lo que se obtiene de la AF y el deporte son beneficios, por lo que este

trabajo parece la nota discordante dentro de esta panacea que es el deporte para el bienestar de la persona, pero ese no es el objetivo de este trabajo, sino mostrar la parte menos beneficiosa del deporte como es el estrés y la ansiedad e intentar ofrecer la canalización para su afrontamiento y su reversión en algo positivo. Para (Zarauz & Ruiz, 2012) en todas las áreas de funcionamiento que implica el deporte de competición, intervienen variables psicológicas que tienen una notable importancia, como el estrés, la ansiedad y la autoconfianza.

El estrés es consustancial en el deporte, especialmente en el de competición. Al inicio de este marco teórico expusimos los perjuicios que produce su padecimiento para la salud del individuo y nos parecía como poco preocupante, que aún sabiendo las consecuencias que produce, los niños los padezcan por la práctica de deporte enfocado con una organización pensada para adultos.

(Vázquez Ávila, 2012) en su blog escribió: “Los deseos de coronarse como campeón, ganar una copa o una medalla, supone andar un camino donde no sólo hay que poseer cualidades físicas, técnicas y tácticas sino que, además requiere de una recia personalidad capaz de resistir al estrés que resulta de la percepción de la amenaza de no alcanzar lo deseado, del conflicto y el fracaso que tienen lugar en las condiciones de la competición. Por tanto, la presencia de la adversidad en muchas de las actividades que realiza el deportista deben ser reconocidas y tenerse en cuenta en la preparación mental de las mismas”.

Exactamente esto viven y sienten los niños cuando compiten en ligas de fútbol, torneos de tenis o cualquier otro evento deportivo. Este autor habla de una preparación mental para afrontar las adversidades a la que se enfrenta el deportista, en definitiva está

hablando del concepto de resiliencia, pero en los clubes infantiles no existe la figura del psicólogo deportivo.

La resiliencia aparece como el camino para ayudar a desarrollar las capacidades necesarias en los deportistas para dar respuesta al estrés. Pero como bien dicen (Fletcher & Sarkar, 2012) aun teniendo la certeza de que los deportistas deben tener habilidades para saber manejar el estrés, el perfil resiliente de un deportista, todavía no ha sido examinado.

La resiliencia, ya vimos que es un término multidimensional que incluye muchas variables y entendido como una cualidad que se adquiere a lo largo del desarrollo, en función de procesos sociales e intrapsíquicos, de un proceso dinámico multifactorial y global que conlleva adaptarse a las circunstancias del entorno con las que los sujetos se enfrentan (Fletcher & Sarkar, 2012; Hosseini & Besharat, 2010).

Es un concepto que ha sido ampliamente investigado en diversos campos, como la psicología, la medicina, etc. Pero que para la psicología del deporte su estudio e interés es relativamente reciente así como su relación con el buen funcionamiento de los deportistas (García, Molinero, Ruíz, Salguero, De la Vega & Márquez, 2014).

Es a partir de las dos últimas décadas cuando se investiga la resiliencia en el ámbito deportivo como camino de ayuda para los deportistas en tener herramientas suficientes de afrontamiento para manejar el estrés y las situaciones adversas que se presentan en el contexto deportivo.

El interés suscitado es importante, plasmándose en los últimos años en el desarrollo de modelos teóricos específicos del rendimiento deportivo como son:

- Modelo de la resiliencia de (Galli & Vealey, 2008). De manera sintetizada, para estos autores los deportistas, ven sus luchas como eventos que, aunque son duros en muchas ocasiones, les han servido para fortalecerse y mejorar sus recursos personales. Los deportistas que poseen las características personales y los recursos socioculturales adecuados, no sólo responden exitosamente a la adversidad deportiva, sino que además obtienen unos beneficios que les permitirán tener responder a las adversidades en un futuro.
- Teoría psicológica de la resiliencia de (Fletcher & Sarkar, 2012). Esquemáticamente, para estos autores el componente principal de su modelo se basa en la evaluación positiva y la meta-cognición hacia los estresores. Los deportistas tienden a percibir los factores de estrés como oportunidades para el crecimiento, el desarrollo y el dominio. Las situaciones adversas las perciben como un reto motivante y no como una amenaza.

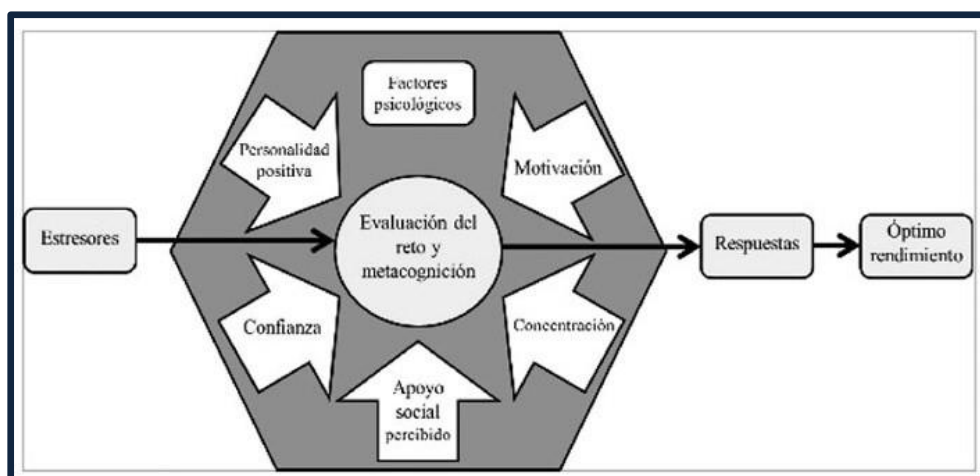


Figura 16. Teoría de la resiliencia en el deporte y el óptimo rendimiento deportivo (Fletcher & Sarkar, 2012)

Son numerosas las investigaciones y trabajos realizados, que ponen de manifiesto la relación existente entre la resiliencia y un buen rendimiento deportivo con el manejo del estrés, la sintomatología del burnout, o el padecimiento de lesiones. Manteniendo el orden cronológico de las opiniones, destacan las siguientes:

- La resiliencia aparece como mecanismo de defensa contra el estrés y la adversidad (Clough, Earle & Sewell, 2002). El mismo año (Gould, Dieffenbach & Moffet, 2002) exponen que un buen rendimiento deportivo está relacionado con tener altos niveles de resiliencia para hacer frente a las adversidades significativas y viceversa.
- Los deportistas más optimistas, que son también los más resilientes, obtienen menores niveles de ansiedad, mayor confianza en sí mismos y mejores niveles de rendimiento (Martín-Krumm, Sarrazin, Peterson & Famose, 2003).
- (Holt & Dunn, 2004) relacionan estrechamente un buen nivel de resiliencia con un buen uso de las estrategias de afrontamiento como respuesta a las demandas del fútbol de competición.
- (Yi, Smith & Vitaliano, 2005) en su estudio con 404 mujeres deportistas afirman que, las estrategias de afrontamiento de los sujetos resilientes se centran en el problema y la búsqueda de apoyo social, mientras que las de los no resilientes lo hacen en un afrontamiento de evitación y de culpa a los demás.

- (Hosseini & Besharat, 2010) afirman que cuanto más alto sea el perfil de resiliencia del deportista mayor es el rendimiento deportivo y su bienestar psicológico, disminuyendo los trastornos psicológicos.
- (Fletcher & Sarkar, 2012) enuncian unos factores psicológicos tales como la personalidad positiva, la motivación, la confianza, la concentración y el apoyo social, que formarían el perfil de resiliencia del deportista de alto nivel y los protege de los efectos negativos de la exposición a altos niveles de estrés.
- (García, Molinero, Ruíz, Salguero, De la Vega & Márquez, 2014) la profundidad en el estudio de la resiliencia en el ámbito deportivo ayudará en la mejora de la planificación y organización de los entrenamientos y en el rendimiento deportivo.
- (Reche, Tutte & Ortín, 2014) muestran una relación positiva entre la resiliencia y el optimismo disposicional y una negativa con el burnout en su estudio a jóvenes judocas.

Son muchos los estudios ya realizados, pero parece significativo que no hayamos mostrado ninguno sobre niños de 10 a 12 años y el estrés cuando compiten, porque son escasos o inexistentes. Si el estudio de la resiliencia en el campo del deporte de élite es reciente, todavía queda un tiempo para que se estudie en los más pequeños, pero aún así, los niños viven verdaderas competiciones, quieren ganar ligas, medallas y en el camino sienten y padecen lo mismo que los deportistas mayores o ya consagrados, se preparan a un alto nivel y se les plantean situaciones adversas que tendrán que superar, intentarlo o no conseguirlo.

Según (Machado, 2006) las estrategias para ayudar a los deportistas (enfoques positivos, objetivos claros relacionados con la evaluación efectiva, apoyo y retroalimentación constante) se realizan en conjunto entre el psicólogo, el entrenador y el deportista, para planificar el entrenamiento y no se evalúan las situaciones estresantes como tales, generando un sentimiento de seguridad y confianza. Pero como se mencionó anteriormente, en los clubes infantiles no hay psicólogos, ni entrenadores altamente cualificados, ni entrenamientos específicos para su edad. Por tanto podríamos preguntarnos cómo manejan los niños el estrés y las situaciones difíciles que se le plantean en el desarrollo de sus actividades deportivas.

Es así, que el estudio de la resiliencia es importante en el ámbito deportivo porque permite al deportista superar la adversidad (Cachón, Castro, Espejo & Zurita, 2016 y Zurita et al., 2016). Además permite a los diferentes profesionales del deporte, ofrecer herramientas para que los deportistas se adapten de manera positiva a la adversidad (Gucciardi, Jackson, Coulter & Mallett, 2011).

Queda mucho que investigar pero como afirman (Gucciardi, Jackson, Coulter, & Mallett, 2011) el estudio de la resiliencia es un método válido, sencillo y económico que ayudará a los entrenadores y profesiones en contacto con el deportista para aumentar la capacidad de los atletas a una adaptación positiva ante la adversidad (Valle, 2008) comparte que reforzar la capacidad resiliente de los deportistas contribuye a que puedan hacer frente de manera efectiva a los desafíos y a los eventuales fracasos, acortando el tiempo necesario para una óptima recuperación, a la vez que aumenta la confianza y la autoestima que ayudan a mantener la motivación y el rendimiento.

Mientras las investigaciones se sigan realizando en el mundo del deporte profesional, el deporte de élite o de alto rendimiento servirán para interpretar los resultados y extrapolarlos al deporte infantil y juvenil, pero estaremos en la misma situación que hay sobre la orientación del deporte en estas edades, que sigue unas reglas que no se adaptan a las necesidades de los niños y jóvenes, por lo que las investigaciones debían de abrir un campo de estudios sobre el estrés y las patologías que se derivan de él en estas edades para poder ofrecer a los pequeños deportistas el material necesario para que el estrés no sea un obstáculo, sino que sean capaces de transformarlo en un acicate para superarse y disfrutar del deporte.

A pesar de la importancia de la resiliencia en el ámbito deportivo, todavía no ha sido un aspecto ampliamente investigado. Son recientes las iniciativas de la resiliencia y el deporte. Con este trabajo queremos ser una de esas iniciativas que acerquen el estudio del deporte competitivo de los niños y adolescentes el concepto de resiliencia, como estrategia de ayuda para superar la adversidad que es la competición y el estrés que les produce a estos pequeños deportistas.

(Masten, 2001; Fletcher & Sarkar, 2012) afirman que los deportistas con niveles altos de resiliencia se adaptan y superan con mayor éxito las situaciones de estrés.

Terminamos afirmando que el camino es educar a los niños en ambientes resilientes para que puedan manejar las situaciones conflictivas y estresantes que el deporte desarrolla en sí mismo.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO I V

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se realiza una investigación de tipo empírico-descriptivo de carácter transversal, a una muestra de población escolar de 10 a 12 años de edad. De esta manera se explica los hechos, así como los fenómenos y su medición (Valdivia, 2011).

En este apartado se desarrollan los aspectos metodológicos de la investigación, desde el planteamiento del problema y los objetivos, la descripción de la muestra analizada, los instrumentos utilizados para la extracción de los datos, el tipo de metodología que empleado, las herramientas estadísticas empleadas.

En palabras de (Camacho & Finol, 2008) el diseño de la investigación es el plan que se diseña para dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación.

Para (Kerlinger & Lee, 2008) el diseño es el armazón de la investigación que indica, en cierto sentido, que observaciones hacer, como hacerlas y como realizar las representaciones cuantitativas de las mismas.

IV. 1. Planteamiento del problema de la investigación

Tras la revisión de la literatura realizada y la definición de los conceptos estrés competitivo y resiliencia, alumnado de primaria y deporte, partimos de la afirmación que el deporte de competición produce estrés no sólo en deportistas de élite sino también en niños y preadolescentes, puesto que se asume que dicha actividad puede ocasionar síntomas emocionales, respuestas hormonales, cambios en el sistema inmunológico y alteraciones en el comportamiento (Kallis & Kellman, 2002).

También, tras la revisión teórica se ha confirmado que hay personas que son capaces de enfrentar el estrés y revertirlo de manera positiva (resiliencia), mientras que

otras se vuelvan más inseguras y vulnerables. Por tal motivo, esta investigación se desarrolla para dar respuesta al **problema** de nuestro estudio:

El deporte de competición produce estrés en niños de 10 a 12 años de edad, ocasionándoles diferentes síntomas emocionales y fisiológicos que pueden ser transformados positivamente con un nivel de resiliencia.

IV. 2. Objetivos de la investigación

En este apartado se incluye un objetivo general y nueve específicos como apoyo para la consecución del primero y la resolución del problema de esta investigación.

IV. 2. 1. Objetivo General

Estudiar los síntomas que produce el estrés pre-competitivo en niños de 10 a 12 años y la influencia de la resiliencia como estrategia de afrontamiento para minimizar dicho estrés.

IV. 2. 2. Objetivos Específicos

1. Medir el grado de estrés total que presentan todos los participantes en este estudio.
2. Determinar la frecuencia de aparición de los síntomas de estrés pre-competitivo.
3. Establecer una jerarquía de aparición de los síntomas de estrés.
4. Estudiar el estrés respecto a las variables propuestas.

5. Determinar estadísticamente si existe relación entre el estrés y estar federado o no estarlo, y el tipo de deporte practicado.
6. Medir el grado de resiliencia de todos los componentes de la muestra.
7. Estudiar la resiliencia en función de las variables utilizadas.
8. Hacer un análisis comparativo de la resiliencia con respecto a la pertenencia de clubes o no estar federado, y tipo de deporte practicado.
9. Establecer la existencia de relación entre el grado de resiliencia y los niveles de estrés producidos por la competición.

IV. 3. Definición de variables

Las variables de investigación deben tener como propósito la consecución de los objetivos de investigación (Gil, 2004). En este trabajo la mayoría de las variables son cuantitativas, ya que están enfocadas en función de los instrumentos utilizados en el estudio, aunque también hay variables cualitativas como puede ser el sexo, como variable socio demográfica.

Para (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006) la variable es una propiedad que puede cambiar y esa variación es susceptible de medirse u observarse. Se entiende como cualquier característica, propiedad o cualidad que presenta un fenómeno que varía, y puede ser medio o evaluado.

Las variables cualitativas están relacionadas con sus características exteriores. No pueden ser medidas con números y expresan cualidades, atributos, categorías o

características. Por el contrario las variables cuantitativas son las que se pueden medir numéricamente. La variable independiente es aquella cuyo valor no depende del de otra variable. Una variable dependiente es la que sus valores dependen de los que tomen otra variable.

En este trabajo se desarrollan las siguientes variables:

- A. Variables Sociodemográficas:** 1. Género: (hombre-mujer). Es una variable cualitativa dicotómica. 2. Edad: Expresada en años, es una variable cuantitativa discreta.
- B. Variable de Estrés.** El estrés queda establecido en las puntuaciones obtenidas en los 31 ítems que forman el instrumento.
- C. Variable de Resiliencia.** La resiliencia queda también establecida con las puntuaciones obtenidas en su respectivo cuestionario.

IV. 4. Método

IV. 4. 1. Muestra-Participantes

El universo de la población para el que deben ser aplicados los resultados de este trabajo, son los alumnos y alumnas de 5º y de 6º curso de EP de la provincia de Jaén, objeto definido como escolares de entre 10 a 12 años que estudian esa etapa de la enseñanza educativa.

Para (Palella & Martins, 2006) la selección de una muestra es la escogida de una parte representativa de la población, cuyas características

reproducen de la manera más exacta posible. La muestra representa un subconjunto de la población, accesible y limitado, sobre el que se realizan las mediciones o el experimento con la idea de obtener conclusiones generalizables a la población.

En este estudio se conformó una muestra no probabilística, ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de que todos tengan las mismas características que requiere la investigación. En total 356 niños de entre 10 y 12 años de los que el 44.7 % eran niños y el 55.3 % eran niñas.

Las características que requería esta investigación para integrar la muestra era practicar deporte y tener edades comprendidas entre los 10 y 12 años. La selección y contextualización del estudio se realizó en los colegios de EP, de la provincia de Jaén, distribuyéndose de la siguiente manera: Tres colegios (públicos y concertados) de Jaén capital, como representativos de un medio urbano. Un colegio (público) de la población de Martos como centro interurbano y el centro (público) de Sorihuela del Guadalimar específico de un medio rural.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó una muestra de 356 estudiantes de EP de la provincia de Jaén con el objetivo de analizar tanto los niveles de estrés en ellos como los de resiliencia. A continuación se presenta el análisis de los datos.

** Variables socio-demográficas*

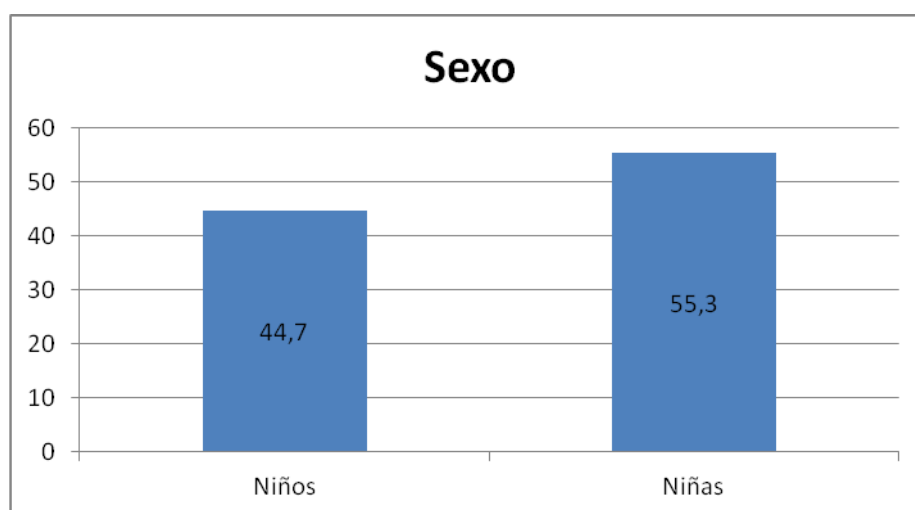


Figura 17. Participantes en función del sexo

Los 356 alumnos de la muestra son 159 niños y 197 niñas (Figura 16). Dichos alumnos tienen edades comprendidas entre 9 y 12 años ($M=9.71$ años, $DT=.882$), por lo que se establecieron cuatro grupos de edad, el primero compuesto por 30 personas de 9 años, el segundo 173 personas de 10 años, el tercero lo componen 148 personas de 11 años, y el cuarto grupo compuesto por 5 personas de 12 años.

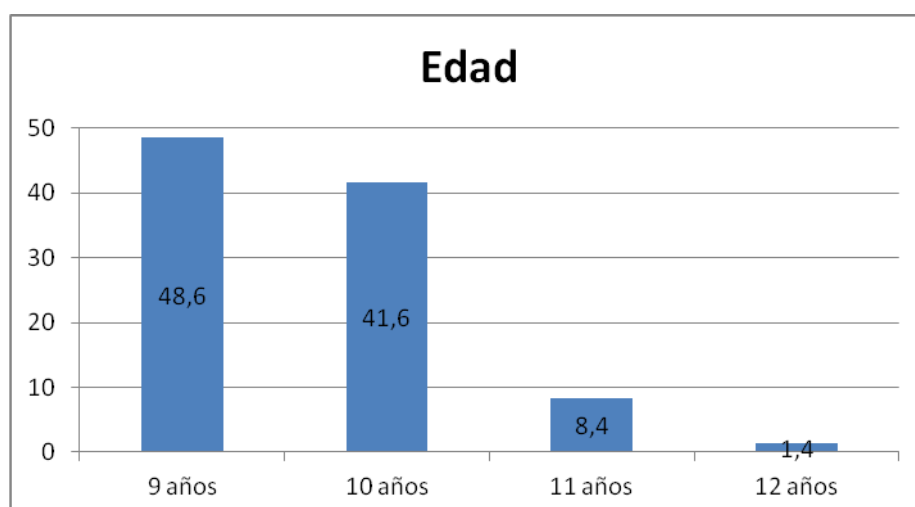


Figura 18. Participantes en función de los grupos de edad

Alumnos de 5° y 6° de EP (tercer ciclo), 175 personas de 5°, y 181 de 6° curso.

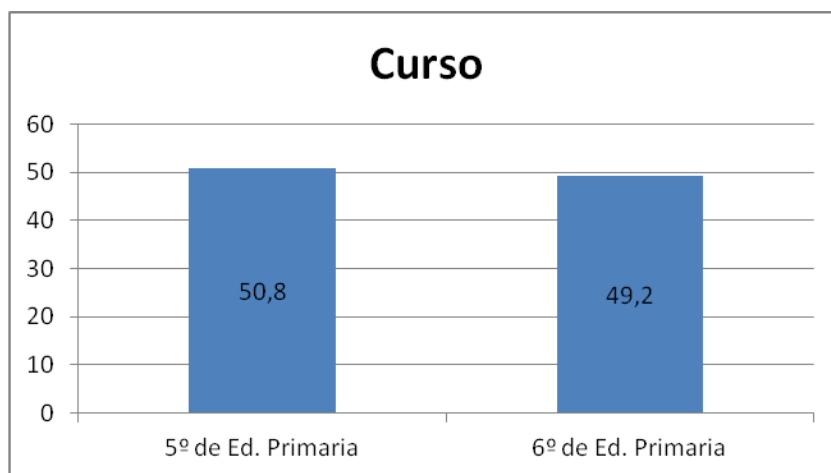


Figura 19. Participantes en función del curso

IV. 4. 2. Metodología

En este apartado se adaptarán los distintos aspectos metodológicos referidos a la investigación que se ha realizado.

La investigación no se limita sólo a la recolección de datos, sino que identifica las relaciones que pueden existir entre dos o más variables para esclarecer la influencia en el deportista (Castillo, 2009).

Partimos de una investigación de carácter descriptivo (Chávez, 2007) las define como aquellas que recobran información relacionadas con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual se encuentran en el momento de su recolección. Nuestra investigación buscará conocer el comportamiento de los sujetos que participan en ella, en base a las respuestas que nos aportan.

Por su organización se considera un estudio de campo, ya que el investigador debe desplazarse al lugar donde se encuentran los sujetos objeto de estudio. Según (Sabino, 2007) las investigaciones de campo se basan en informaciones obtenidas directamente de la realidad, permitiéndole al investigador cerciorarse de las condiciones reales en que se han conseguido los datos. En nuestro trabajo los datos se recabarán directamente de los sujetos investigadores (niños y niñas de 10 a 12 años) y en el ambiente natural donde se encuentran dichos sujetos (colegios de EP).

Por la frecuencia en la toma de datos tiene un carácter de corte transversal, la información será recopilada en una única vez y en un momento determinado, puntual y sincrónico, (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2006). Esta forma metodológica ofrece muchas ventajas, como son las económicas el tiempo y el gasto, así como una menor complejidad organizativa y disminución de las posibilidades de pérdida de información (Zagalaz, 2007).

Es una investigación de tipo cuantitativo, ya que mide los conceptos incluidos en el objetivo general y se transforman las mediciones en valores numéricos (datos cuantificables), para poder ser analizados posteriormente con técnicas estadísticas y extender los resultados a un universo más amplio, y ofrece un control sobre los fenómenos. (Hernandez-Sampieri, et al., 2006, p.11).

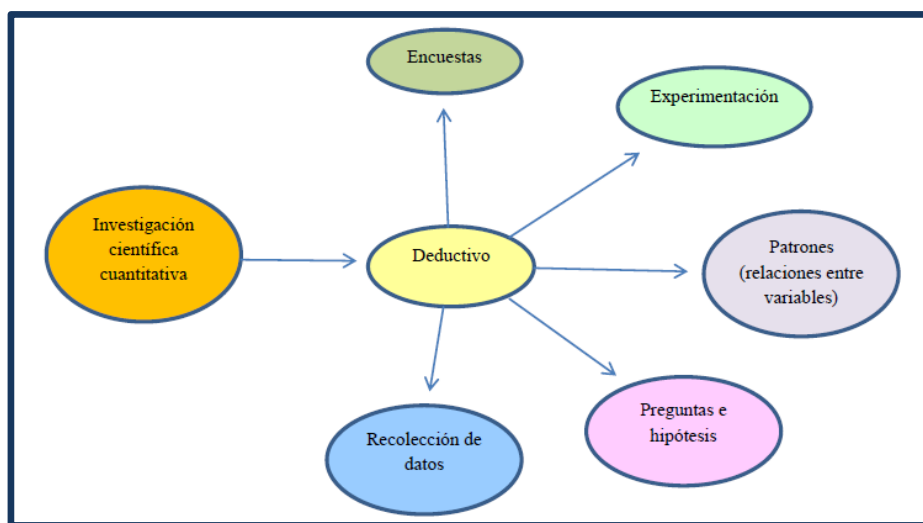


Figura 20. Esquema de investigación cuantitativa de (Hernandez-Sampieri, et al., 2006) (elaboración propia)

Es una investigación de tipo no experimental ya que no se tiene control la variable independiente. Se usan métodos descriptivos con el objetivo de describir las características de los participantes. Se realizaron métodos de relación entre variables para analizar hasta que punto las variables pueden ser dependientes entre ellas.

Como hemos justificado, nuestra propuesta responde a la combinación de métodos para conseguir dar respuesta a nuestros objetivos.

IV. 4. 3. Instrumentos de recogida de datos

A lo largo de este apartado se expondrán los diferentes instrumentos que se utilizaron para la recogida de información de la muestra.

(Arias, 2006) dice del instrumento que es el medio material donde se registran los datos o información, para que puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados.

Los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo, por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004).

En nuestra investigación la técnica empleada fue la encuesta, ya que mediante ella se puede obtener información de los sujetos de estudio acerca de sí mismos. Dentro de las modalidades de encuesta seleccionamos el cuestionario auto administrado que para (Arias, 2006) es un formato de papel contentivo de una serie de preguntas que deben ser llenados por el encuestado.

El cuestionario es un instrumento ampliamente garantizado en los trabajos de investigación, entre otras razones por tener un coste relativamente bajo, permitir extraer información a un mayor número de personas en un periodo breve y por su facilidad para obtener, cuantificar y analizar e interpretar los datos.

Tras la justificación de la utilización de la técnica del cuestionario en nuestro trabajo, a continuación, presentamos los dos cuestionarios utilizados de manera detallada.

1.- Para el estudio de los síntomas del estrés, se utilizó el cuestionario:

“Lista de Síntomas de Estrés precompetitivo infanto-juvenil (LSSPCI)”, originada a partir de los estudios llevados a cabo y perfeccionados por (De Rose, Jr., 1996, 1997, 1998).

Este instrumento pasó el correspondiente proceso de validación interna y fiabilidad, a través del coeficiente Alfa de Cronbach, mostrando unos

valores de .957; ($P < .01$), y del coeficiente de spearman con un resultados $r_s = .89$ ($P < .01$).

Consta de 31 ítems, cada uno de ellos se refiere a un síntoma diferente, relacionados con el estrés y una escala de frecuencia de ocurrencia, tipo Likert, cuyas respuestas van desde el 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (alguna vez), 4 (muchas veces) y 5 (siempre). Pudiéndose obtener una puntuación máxima de 155 puntos.

Con este instrumento se puede obtener información relevante sobre los síntomas de estrés más padecidos por los niños ante una competición, tanto psicológicos (emocionales y cognitivos) como fisiológicos o psicomotores. Aquellos síntomas que son más frecuentes en los sujetos, según las puntuaciones obtenidas con sus respuestas.

Dentro del estudio de los síntomas del estrés, el equipo de investigación decidió incluir dos preguntas dentro de este cuestionario, con el objetivo de dividir la muestra en niños que compiten, por lo que deben de estar federados y niños que sólo realizan deporte por diversión u otras motivaciones. La finalidad fue recabar toda la información posible, para poder resolver el problema de esta investigación (Calzada, 2012).

Las dos preguntas o ítems evaluados por el grupo de investigación son:

- I. ¿Cuál es el deporte que practicas?
- II. ¿Estás federado en ese deporte? Con un sistema de respuesta dicotómico (1. Sí, estoy federado; 2. No, no estoy federado.)

A continuación presentamos gráficamente el porcentaje estadístico perteneciente a la muestra sobre estas dos preguntas:

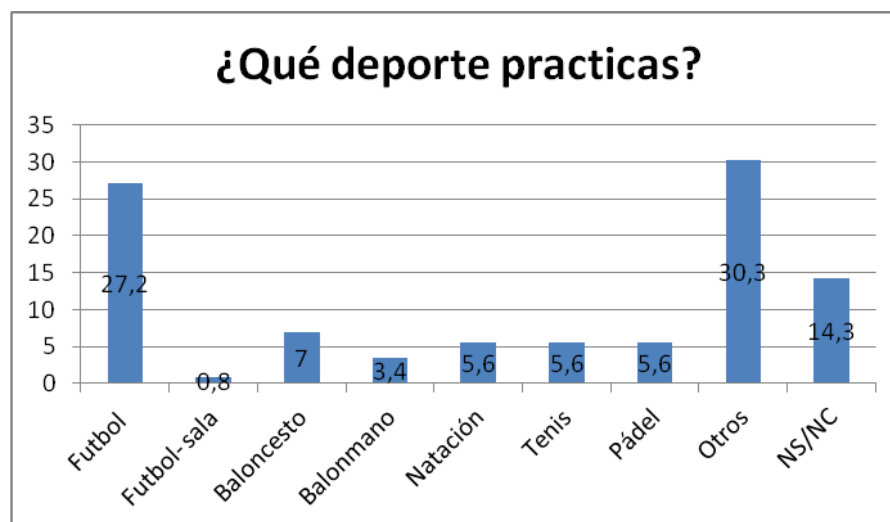


Figura 21. Participantes en función del deporte que practican

Con respecto a la modalidad deportiva que practica el alumnado, 97 alumnos afirmaron que practicaban fútbol, 3 fútbol sala, 25 baloncesto, 12 balonmano, 20 natación, 20 tenis, 20 pádel, otros 108 que dijeron, ns/nc, 51 alumnos.

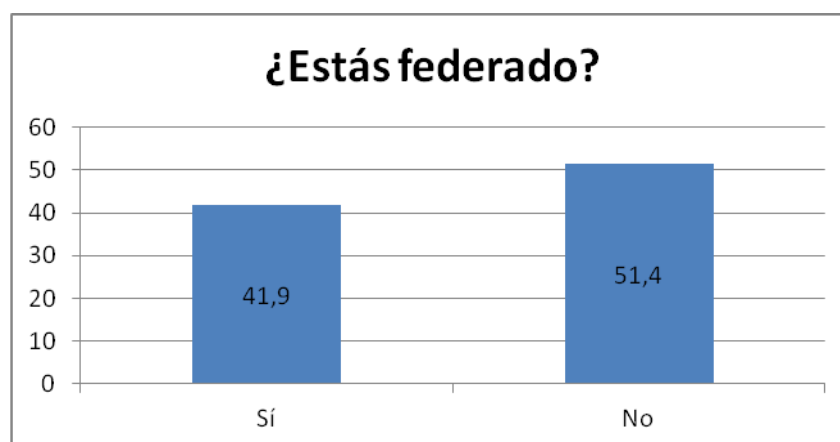


Figura 22. Participantes en función de la pertenencia (o no) a alguna federación deportiva

Como se puede observar en la figura 22, los porcentajes obtenidos son de un 41,9% de niños que sí pertenecen a algún tipo de federación deportiva, y un 51,4% que representa el resto de participantes que no están federados.

2.- Para el estudio de la Resiliencia el instrumento seleccionado fue: **“Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes”** (González Arratia, 2011).

Es un cuestionario para el estudio de la resiliencia, que está basado en los postulados de (Grotberg, 2006). Es un instrumento con preguntas sencillas que puede ser administrado de manera individual o colectiva, con una duración aproximada en su ejecución de 20 minutos, y su ámbito de aplicación es para niños y adolescentes con la finalidad de evaluar su nivel de resiliencia.

Está constituido por 32 reactivos o ítems, los coeficientes de confiabilidad están determinados por el Alpha de Cronbach de .9192; así mismo la composición factorial fue de tres dimensiones que explican el 37.82% de la varianza. Las dimensiones que estudia son:

- Factores protectores internos: Funciones que se relacionan con habilidades para la solución de problemas (14 reactivos).
- Factores protectores externos: Concernientes a la posibilidad de contar con apoyo de la familia y/o personas significativas para el individuo (11 reactivos).

- Empatía: Se relaciona a comportamientos altruistas y pro sociales (7 reactivos).

La calificación del cuestionario viene dada por la suma del puntaje total, en donde valores altos indican mayor resiliencia. Tiene un formato de respuesta tipo Likert con cinco puntos, que varía desde el valor 1 (nunca), el valor 2 (algunas veces), el valor 3 (indeciso), el valor 4 (la mayoría de las veces) y el valor 5 (siempre). De manera que las puntuaciones que se pueden obtener son:

- Nivel total de resiliencia: mínimo 32 puntos y máximo 160 puntos.
- Resiliencia baja: de 32 a 74 puntos.
- Resiliencia moderada: entre 75 y 117 puntos.
- Resiliencia alta: oscila entre 118 y 160 puntos.

IV. 4. 4. Procedimientos de la recogida de la información

El procedimiento llevado a cabo para la recogida de la información se puede detallar como sigue:

- ❖ Durante el curso escolar 2015-1016, tras establecer el contacto del investigador con la autorización correspondiente de la Universidad de Jaén (UJA), con los centros que estuvieron de acuerdo con la participación en el estudio, de Jaén capital. Se mantuvo una reunión con los directores de los colegios para informarles con minuciosidad el tipo de estudio que se pretendía realizar a el alumnado a quien iba

dirigido y concretar con ellos los días más adecuados (para no alterar el funcionamiento de los centros) para que el investigador pudiera pasar los cuestionarios a los niños.

- ❖ Posteriormente, al estar dirigida la investigación a niños menores de edad, los centros facilitaron una reunión con los padres de los alumnos de los cursos 5º y 6º que eran los que participarían en este trabajo. Los padres fueron informados de todos los detalles del estudio, tales como: quien era el responsable de la investigación, quien recogería la información y cómo lo haría (sistema de encuestas), qué se pretendía estudiar, garantizar el anonimato, etc. Se respondieron las dudas que plantearon y se les pasó una autorización que tendrían que rellenar y firmar quienes estuvieran de acuerdo en que su hijo/a participara en el estudio (Ver en anexo III).
- ❖ Los días previstos en cada colegio, durante el mes de noviembre del 2015, el investigador pasó los cuestionarios, explicándole a los niños la manera fácil y sencilla de contestar a dichos cuestionarios que tenían que contestar sólo marcando una (X) en las casillas que ellos consideraran que se ajustaban a sus respuestas. Se les aclaró que sus respuestas eran totalmente confidenciales y se les pidió la mayor sinceridad a la hora de responder.
- ❖ Con todos los cuestionarios obtenidos, los datos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo Microsoft Excel (Microsoft, España) para

posteriormente poder ser tratados con el paquete estadístico SPSS, versión 22 y obtener los resultados.

Se realizó un estudio estadístico descriptivo de los dos instrumentos elegidos para la recopilación de los datos. Posteriormente para el estudio de relación se realizó la correlación de Pearson, para comprobar si existían correlaciones entre ambos instrumentos. Se realizaron pruebas de diferencia de medidas (t student) y análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar las diferencias significativas a nivel estadístico entre las variables y los instrumentos escogidos.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

I. ESTUDIO DESCRIPTIVO

Como primera parte de los resultados, se presenta un estudio descriptivo analizando los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos utilizados para determinar los niveles de estrés y resiliencia.

- **INTRUMENTO PARA MEDIR EL ESTRÉS:**

Cuestionario con la Lista de Síntomas de Estrés Precompetitivo Infanto-Juvenil (LSSPCI)” (De Rose, Jr., 1998)

Los resultados obtenidos se expondrán primero para determinar los niveles de estrés y de resiliencia que ha manifestado el alumnado para, en el próximo apartado, llevar a cabo los análisis de relación entre ambos constructos (estrés y resiliencia), así como de la influencia que puedan presentar las variables sociodemográficas.

En la siguiente tabla se aprecia la valoración media y desviación típica que presenta el estrés.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos del instrumento estrés.

	Mínimo	Máximo	Media	Desvi. Tip.
Instrumento Estrés	44	181	105.51	24.53

Como podemos comprobar en la tabla anterior, la puntuación total del instrumento estrés ofrece una media de 102.51 con una desviación típica de ± 24.53 .

De manera más detallada se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems del instrumento utilizado, habiéndose obtenido la máxima puntuación en el ítem número 5, que mide el grado de acuerdo (o desacuerdo) con la afirmación de que “siento mucha necesidad de orinar” ($M=4.02$ y $DT=\pm 1.04$), y la mínima puntuación se ha obtenido en el ítem número 25 en la que se pretende conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con la afirmación de que “me siento emocionado/a” ($M=2.47$ y $DT=\pm 1.39$). Ver tabla 13.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de los ítems del instrumento estrés.

Ítems	Media	Desv. típ.
ES1_MICORAZÓN	2.90	1.218
ES2_SUDOR	2.94	1.293
ES3_AGOBIO	3.76	1.170
ES4_CRÍTICAS	3.37	1.429
ES5_ORINAR	4.02	1.049
ES6_PREOCUPACIÓN	3.59	1.289
ES7_BEBER	2.52	1.320
ES8_UÑAS	3.83	1.435
ES9_ENTUSIASMADO	2.37	1.309
ES10_AFLIGIDO	3.91	1.126
ES11_MIEDO	3.49	1.383
ES12_DORMIR	3.60	1.367
ES13_DUDAS	3.75	1.281
ES14_SOÑAR	3.29	1.550
ES15_NERVIOS	3.13	3.083
ES16_RESULTADOS	3.19	1.487
ES17_SEQUEDAD	3.59	1.335
ES18_CANSANCIO	3.00	1.428
ES19_PADRES	3.99	1.389
ES20_HABLAR	3.42	3.096
ES21_PERDER	3.60	1.429
ES22_IMPACIENTE	2.78	1.436

ES23_COMPETICIÓN	3.49	1.427
ES24_COMPETIR	3.52	1.476
ES25_EMOCIONADO	2.47	1.391
ES26_ANSIOSO	3.13	1.468
ES27_CALLADO	3.46	1.467
ES28_DECEPCIONAR	3.10	1.441
ES29_RESPONSABLE	2.60	1.367
ES30_EXIGENCIA	3.49	1.415
ES31_ERRORES	3.24	1.498

1. Mi corazón late más rápido de lo normal. 2. Sudor bastante. 3. Me siento agobiado/a. 4. Me siento preocupado/a con las críticas de las personas. 5. Siento mucha necesidad de orinar. 6. Me siento preocupado/a con mis adversarios. 7. Bebo mucha agua. 8. Me como las uñas. 9. Me siento entusiasmado. 10. Me siento afligido/a. 11. Tengo miedo de competir mal. 12. Me cuesta mucho dormirme. 13. Tengo dudas sobre mi capacidad de competir. 14. Sueño con la competición. 15. Me pongo nervioso/a. 16. Me siento preocupado/a con el resultado de la competición. 17. Mi boca se pone seca. 18. Siento mucho cansancio al final del entrenamiento. 19. La presencia de mis padres en la competición me preocupa. 20. Hablo mucho sobre la competición. 21. Tengo miedo de perder. 22. Estoy impaciente. 23. No pienso en otra cosa a no ser en la competición. 24. No veo la hora de competir. 25. Me siento emocionado/a. 26. Me siento ansioso/a. 27. En el día de la competición estoy más callado/a de lo normal. 28. Tengo miedo a decepcionar a las personas. 29. Me siento más responsable. 30. Siento que las personas exigen mucho de mí. 31. Tengo miedo de cometer errores en la competición.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de los ítems del instrumento estrés por orden de ocurrencia

Ítems	Media	Desv. típ.
ES5_ORINAR	4.02	1.049
ES19_PADRES	3.99	1.389
ES10_AFLIGIDO	3.91	1.126
ES8_UÑAS	3.83	1.435
ES3_AGOBIO	3.76	1.170
ES13_DUDAS	3.75	1.281
ES12_DORMIR	3.60	1.367
ES21_PERDER	3.60	1.429
ES6_PREOCUPACIÓN	3.59	1.289
ES17_SEQUEDAD	3.59	1.335
ES24_COMPETIR	3.52	1.476
ES11_MIEDO	3.49	1.383
ES23_COMPETICIÓN	3.49	1.427
ES30_EXIGENCIA	3.49	1.415
ES27_CALLADO	3.46	1.467
ES20_HABLAR	3.42	3.096
ES4_CRÍTICAS	3.37	1.429

ES14_SOÑAR	3.29	1.550
ES31_ERRORES	3.24	1.498
ES16_RESULTADOS	3.19	1.487
ES15_NERVIOS	3.13	3.083
ES26_ANSIOSO	3.13	1.468
ES28_DECEPCIONAR	3.10	1.441
ES18_CANSANCIO	3.00	1.428
ES2_SUDOR	2.94	1.293
ES1_MICORAZÓN	2.90	1.218
ES22_IMPACIENTE	2.78	1.436
ES29_RESPONSABLE	2.60	1.367
ES7_BEBER	2.52	1.320
ES25_EMOCIONADO	2.47	1.391
ES9_ENTUSIASMADO	2.37	1.309

- **INTRUMENTO PARA MEDIR LA RESILIENCIA:**

“Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes” (González Arratia, 2011)

Se exponen los siguientes resultados recogidos en la tabla 15, en la que se aprecia la valoración media y desviación típica para el instrumento de medida de la Resiliencia.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos del instrumento resiliencia.

	Mínimo	Máximo	Media	Desvi. Tip.
Instrumento resiliencia	32	138	55.37	11.94

Tal como observamos respecto al instrumento de resiliencia el alumnado mostró una media de 55.37 con una desviación típica de ± 11.94 .

Igualmente se ha creído conveniente presentar los resultados del instrumento de manera más detallada, incluyendo la puntuación media de cada uno de los ítems (teniendo en cuenta que los resultados pueden oscilar entre 1 y 5 puntos).

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de los ítems del instrumento resiliencia.

Ítems	Media	Desv. típ.
RE1_FELIZ	1.42	.770
RE2_RESPETUOSO	1.79	.922
RE3_AFRADABLE	1.32	.595
RE4_CAPAZ	2.47	1.275
RE5_CONFIO	1.62	1.366
RE6_INTELIGENTE	2.04	1.431
RE7_ACOMEDIDO	2.09	1.083
RE8_AMABLE	1.53	.770
RE9_COMPARTO	1.59	.791
RE10_MEQUIEREN	1.40	.818
RE11_APRENDER	1.92	1.098
RE12_MEAYUDAN	1.14	.475
RE13_AMIGOS	1.36	.723
RE14_PERSONAS	1.41	.830
RE15_DESEOS	1.92	1.044
RE16_METAS	1.79	1.004
RE17_RESPONSABLE	1.59	.812
RE18_SOLUCIONAR	1.73	.919
RE19_AYUDO	1.80	.900
RE20_FIRME	1.90	.889
RE21_PREPARADO	1.89	.939
RE22_COOPERADOR	1.69	.842
RE23_SERENIDAD	2.15	1.081
RE24_CONTROLAR	2.22	1.091
RE25_RESOLUTIVO	1.85	.935
RE26_IMAGINAR	1.89	1.030
RE27_BUENOYMALO	1.59	.872
RE28_RECONOCER	1.71	.908

RE29_CAMBIAR	1.75	.876
RE30_APRENDER	1.62	.923
RE31_ESPERANZA	1.62	.940
RE32_FE	1.53	.857

1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás. 2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás. 3. Soy agradable con mis familiares. 4. Soy capaz de hacer los que quiero. 5. Confío en mí mismo. 6. Soy inteligente. 7. Yo soy acomedido y cooperador. 8. Soy amable. 9. Soy compartido. 10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente. 11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo. 12. Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro. 13. Cerca de mí hay amigos en quien confiar. 14. Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o lo que haga. 15. Tengo deseos de triunfar. 16. Tengo metas a futuro. 17. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos. 18. Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas. 19. Estoy siempre tratando de ayudar a los demás. 20. Soy firme en mis decisiones. 21. Me siento preparado para resolver mis problemas. 22. Comúnmente pienso en ayudar a los demás. 23. Enfrento mis problemas con serenidad. 24. Yo puedo controlar mi vida. 25. Puedo buscar la manera de resolver mis problemas. 26. Puedo imaginar las consecuencias de mis actos. 27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida. 28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos. 29. Puedo cambiar cuando me equivoco. 30. Puedo aprender de mis errores. 31. Tengo esperanza en el futuro. 32. Tengo fe en que las cosas van a mejorar.

I.I. ESTUDIO DE RELACIÓN

Una vez presentado el estudio descriptivo de los dos instrumentos utilizados, se pretende con este estudio de relación, abordar la posible relación entre ambos constructos, con el objeto de identificar si la resiliencia es superior en alumnos que poseen mayores niveles de estrés y así confirmar nuestro objetivo general (Estudiar los síntomas que produce el estrés precompetitivo en niños de 10 a 12 años y la influencia de la resiliencia como estrategia de afrontamiento para minimizar dicho estrés). Para ello se presenta la correlación de Pearson entre las puntuaciones totales de ambos instrumentos.

Tabla 17. Correlaciones entre los instrumentos de recogida de información (correlación de Pearson)

	Estrés total	Resiliencia total
Estrés total		.046
Resiliencia total	.046	

Como se puede comprobar en la tabla 17, no existe una relación significativa entre las puntuaciones de los dos instrumentos utilizados. No obstante, se ha considerado conveniente profundizar en los ítems de los instrumentos midiendo la correlación entre la puntuación total de estrés y los ítems de resiliencia. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 18. Correlaciones entre la puntuación total del instrumento estrés, y los ítems del instrumento Resiliencia (Correlación de Pearson)

Ítems (resiliencia)	Estrés
RE1_FELIZ	-.036
RE2_RESPETUOSO	.012
RE3_AFRADABLE	.021
RE4_CAPAZ	-.036
RE5_CONFIO	-.010
RE6_INTELIGENTE	-.053
RE7_ACOMEDIDO	-.098
RE8_AMABLE	.047
RE9_COMPARTO	.047
RE10_MEQUIEREN	.005
RE11_APRENDER	.049
RE12_MEAYUDAN	.041
RE13_AMIGOS	-.078
RE14_PERSONAS	.003
RE15_DESEOS	.117*

RE16_METAS	.168**
RE17_RESPONSABLE	-.026
RE18_SOLUCIONAR	.217**
RE19_AYUDO	.003
RE20_FIRME	.064
RE21_PREPARADO	.007
RE22_COOPERADOR	.011
RE23_SERENIDAD	.027
RE24_CONTROLAR	-.027
RE25_RESOLUTIVO	-.052
RE26_IMAGINAR	.024
RE27_BUENOYMALO	.029
RE28_RECONOCER	.063
RE29_CAMBIAR	.075
RE30_APRENDER	.040
RE31_ESPERANZA	-.003
RE32_FE	.004

De los resultados se extraen 3 relaciones significativas:

- Ítem 15 de Resiliencia “tengo deseos de triunfar” produce un mayor nivel de estrés (.117).
- Ítem 16 de Resiliencia “tengo metas de futuro” produce un mayor nivel de estrés (.168).
- Ítem 18 de Resiliencia “estoy pensando siempre la forma de solucionar mis problemas” produce un mayor nivel de estrés (.217).

Con respecto al segundo instrumento, analizamos las correlaciones entre el total de resiliencia y los diferentes ítems de estrés, mostramos la siguiente tabla.

Tabla 19. Correlaciones entre la puntuación total del instrumento resiliencia, y los ítems del instrumento estrés
(Correlación de Pearson)

Ítems (estrés)	Resiliencia
ES1_MICORAZÓN	.079
ES2_SUDOR	.040
ES3_AGOBIO	.039
ES4_CRÍTICAS	.035
ES5_ORINAR	-.055
ES6_PREOCUPACION	-.039
ES7_BEBER	.002
ES8_UÑAS	.056
ES9_ENTUSIASMADO	.133*
ES10_AFLIGIDO	-.022
ES11_MIEDO	.017
ES12_DORMIR	.032
ES13_DUDAS	.034
ES14_SOÑAR	.139**
ES15_NERVIOS	.023
ES16_RESULTADOS	.010
ES17_SEQUEDAD	-.025
ES18_CANSANCIO	-.019
ES19_PADRES	-.046
ES20_HABLAR	-.014
ES21_PERDER	-.010
ES22_IMPACIENTE	.015
ES23_COMPETICIÓN	.030
ES24_COMPETIR	.020
ES25_EMOCIONADO	.082
ES26_ANSIOSO	.074
ES27_CALLADO	.017
ES28_DECEPCIONAR	.015
ES29_RESPONSABLE	.095
ES30_EXIGENCIA	.061
ES31_ERRORES	-.028

De los resultados se extraen 2 relaciones significativas:

- Ítem 9 de Estrés “me siento entusiasmado” la muestra lo afronta con un mayor de resiliencia (.133).
- Ítem 14 de Estrés “sueño con la competición” la muestra es más resiliente frente a este estresor (.139).

III. ANALISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS Y ANALISIS DE VARIANZA DE ESTRÉS

En segundo lugar, dentro del análisis de relación se pretende relacionar los niveles de estrés y de resiliencia con las variables sociodemográficas, valorando la existencia de correlaciones y diferencias, a nivel estadístico, entre dichas variables.

Se realizaron pruebas de diferencia de medias (*t* student) y análisis de la varianza (ANOVA) para identificar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las variables sociodemográficas consideradas (sexo, edad, tipo de deporte y federado) y el instrumento de valoración del estrés.

En aquellas variables sociodemográficas consideradas que tienen dos alternativas de respuesta hemos realizado distintas pruebas de diferencia de medias (*t* student) y en las restantes se han calculado análisis de varianza (ANOVA). Solo informaremos de las comparaciones que hayan resultado significativas a nivel estadístico en los ANOVA o prueba de diferencia de medias realizada.

- **Sexo:** Con respecto a la variable sexo, no se obtuvieron diferencias significativas, a pesar de que la media de las niñas tienen puntuaciones superiores en estrés con respecto al grupo de los niños.

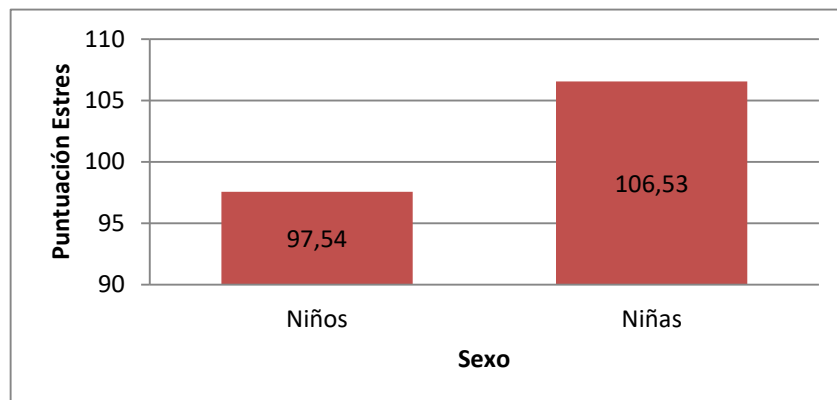


Figura 23. Valoración media del instrumento estrés en función del sexo

- **Edad:** En lo que se refiere a la edad de los participantes, los análisis de varianza no indicaron diferencias significativas con la puntuación total del instrumento estrés, aunque en las puntuaciones podemos comprobar que existe mayor estrés en el grupo de 12 años.

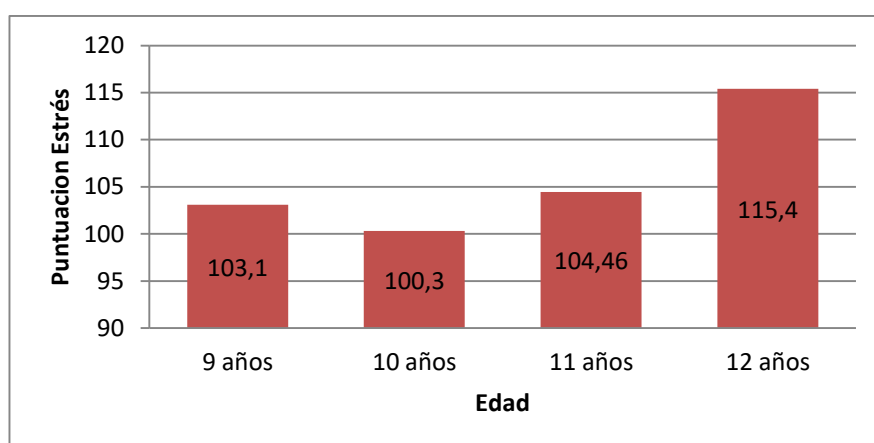


Figura 24. Valoración media del instrumento estrés en función de la edad

- **Modalidad que práctica:** Tampoco se obtuvieron diferencias significativas entre el instrumento estrés y la variable “tipo de deporte”, a pesar de que los participantes que afirmaron practicar Baloncesto, mostraron mayores niveles de estrés que el resto de modalidades.

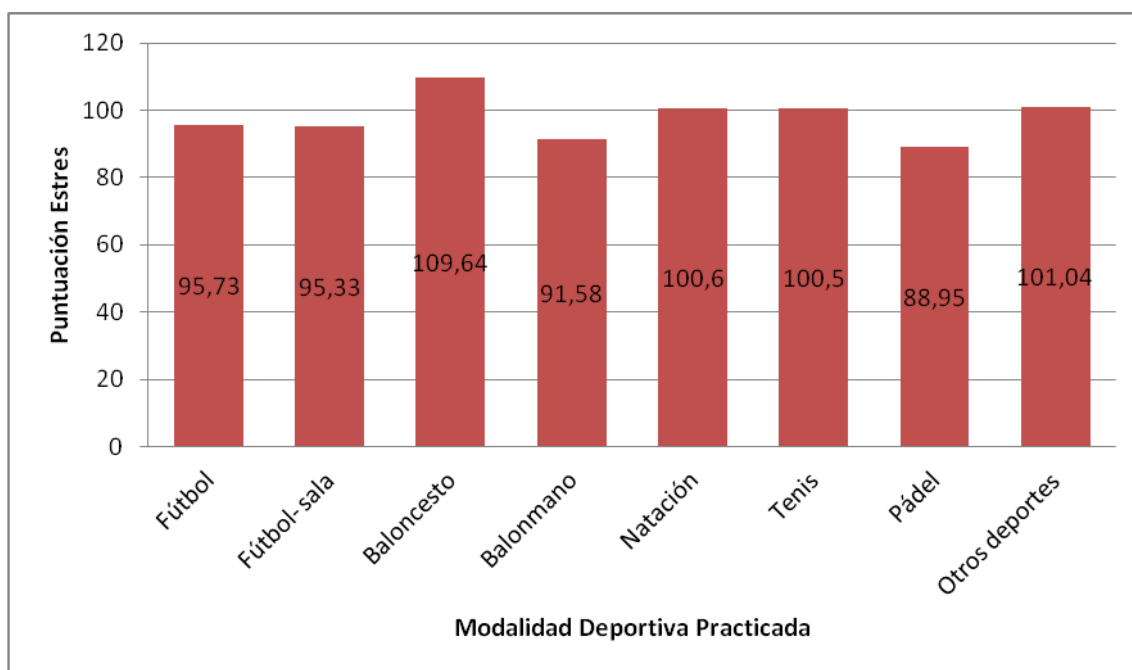


Figura 25. Valoración media del instrumento estrés en función del tipo de deporte

- **¿Estás federado?:** En lo que se refiere a la pertenencia (o no) a alguna federación deportiva, si se determinaron diferencias significativas [$t(330) = 29.66$ $p < .05$], concretamente, el grupo que no está federado obtuvieron mayores niveles de estrés, que los alumnos que sí están federados.

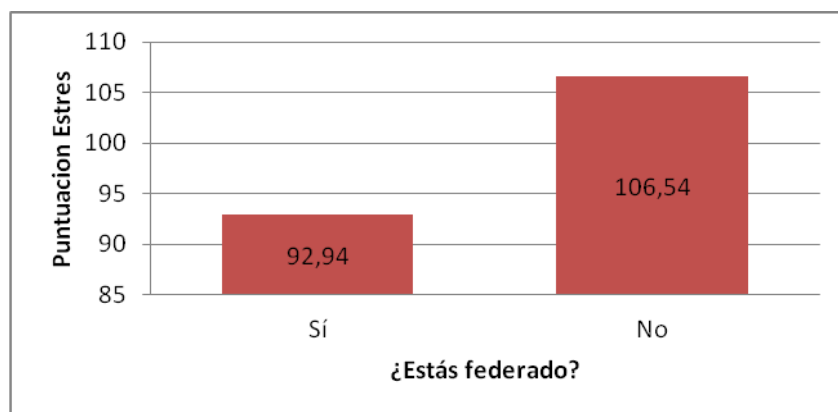


Figura 26. Valoración media del instrumento estrés en función si están federados

IV. ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS Y ANÁLISIS DE VARIANZA DE RESILIENCIA

- **Sexo:** Con respecto a la variable sexo, no se obtuvieron diferencias significativas, a pesar de que la media de los niños tienen puntuaciones superiores en resiliencia con respecto al grupo de los niños.

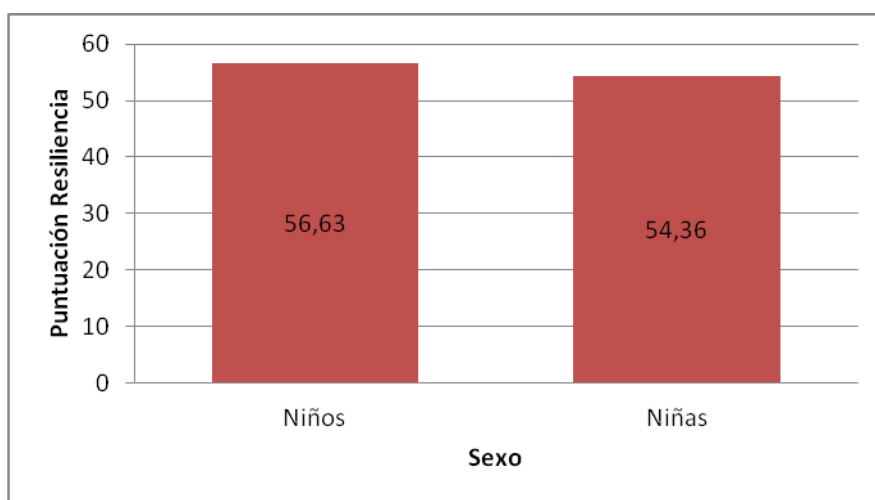


Figura 27. Valoración media del instrumento resiliencia en función del sexo

- **Edad:** Con respecto a la edad de los participantes, se obtuvieron diferencias significativas en el instrumento de Resiliencia [$F(3,352)=6.304$ $p<.05$]. Concretamente, para determinar entre qué grupos había diferencia, se realizaron pruebas a posteriori utilizando el estadístico de *Scheffé*. Específicamente, la puntuación media en Resiliencia fue muy superior en los niños de 12 años respecto al resto de grupos, en primer lugar con respecto a los de 9 años (Diferencia de Medias $DM=18.63$), en segundo con respecto al grupo de 10 años ($DM=18.78$) y en tercer lugar con respecto al grupo de 11 años ($DM=21.47$). No se encontraron diferencias entre las puntuaciones en Resiliencia entre los restantes grupos de edad.

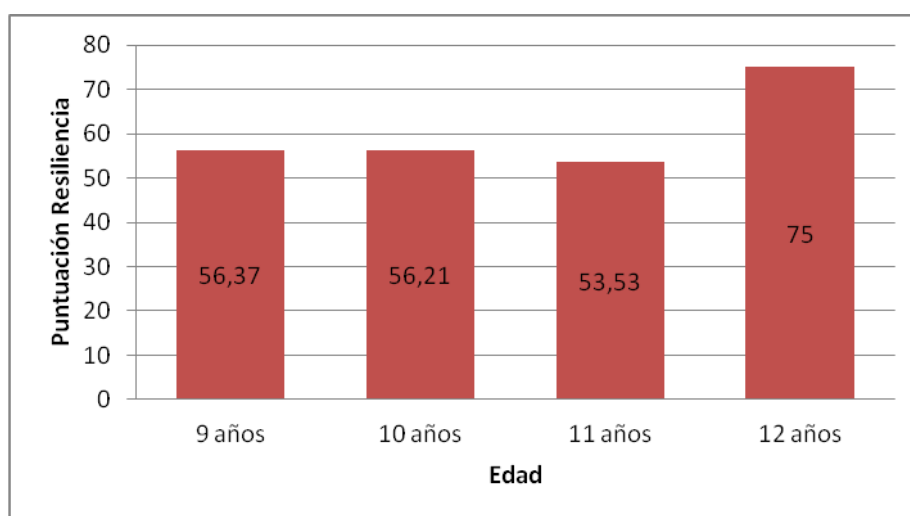


Figura 28. Valoración media del instrumento resiliencia en función de la edad

- **Modalidad deportiva que practican:** No se obtuvieron diferencias significativas entre el instrumento resiliencia y la variable “modalidad que practica”, a pesar de que los participantes que afirmaron practicar Fútbol-Sala, mostraron menores niveles de resiliencia que el resto de modalidades.

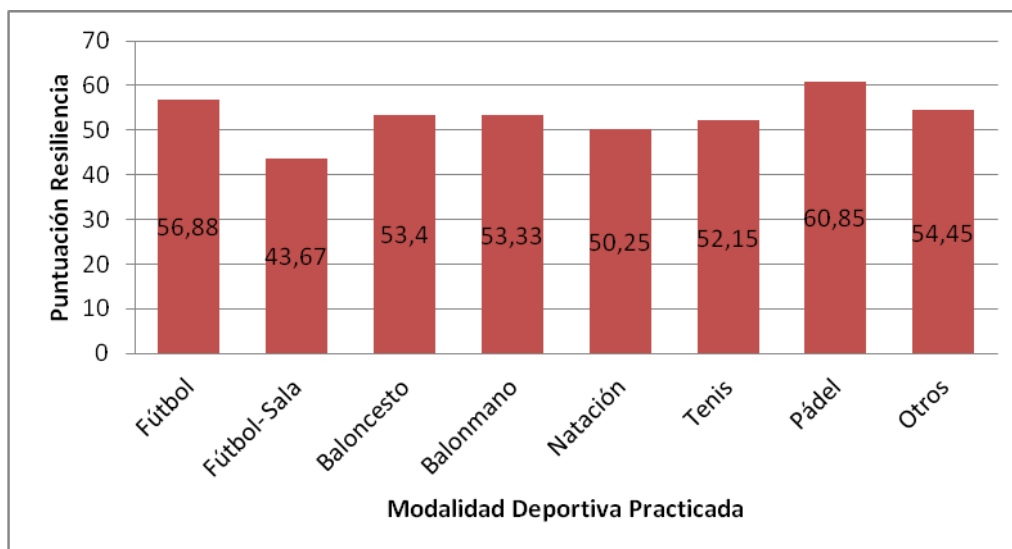


Figura 29. Valoración media del instrumento resiliencia en función de la modalidad deportiva practicada

- **¿Estás federado?**

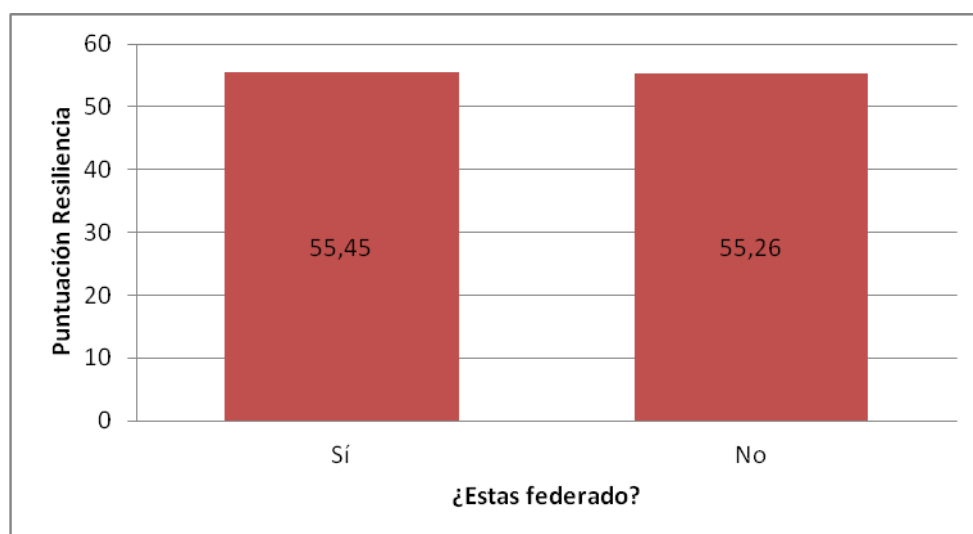


Figura 30. Valoración media del instrumento resiliencia en función de la pertenencia a Federación Deportiva

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

VI. Discusión

Cuando se empezó este trabajo, se partía de la idea de que los niños que practican deporte de competición padecían de estrés precompetitivo. Esta certeza se basaba en observaciones empíricas de la sociedad, donde el estrés forma parte del individuo, ya que las exigencias de la vida cotidiana, cada vez son más competitivas. El problema se agrava si se considera la población analizada, preadolescentes de 10 a 12 años. Periodo que, como dicen (Calois, Andrade & Lipp, 2003) la probabilidad de padecer estrés es mayor que en cualquier otro grupo de edad, por los cambios acelerados que se producen en el organismo.

Tras las distintas definiciones del término estrés que se presentaron en la teoría correspondiente, se puede afirmar que es el desequilibrio que sufre el organismo cuando tiene que enfrentar una situación nueva y la capacidad de respuesta satisfactoria que puede ofrecer el individuo. De igual forma pensábamos que el mundo del deporte no podía estar exento de alguna manifestación de estrés ya que el deporte competitivo es una fuente generadora del mismo, por lo que es un perfecto escaparate de todas las consecuencias que puede producir, evidenciado por el proceso competitivo y las exigencias que requiere (De Rose, Jr., Korsakas, Calstrom & Ramos, 2000).

La adolescencia es una etapa susceptible e impresionable a los estímulos externos que pueden desencadenar estrés, por lo que está justificado añadir otro estresor como es el intrínseco a la competición deportiva (Calais, et al., 2003).

El deporte siempre tiene un componente agónico, ya que no se concibe sin lucha y sin competición, ya sea contra uno mismo, contra otros o contra la naturaleza (Vázquez, 2002).

También mostramos en el apartado I.1, tras la revisión y documentación de la literatura científica, que el estrés está considerado como un proceso grave que padece nuestra sociedad, ya que las manifestaciones que puede llegar a producir en el organismo pueden desestabilizarlo generando enfermedades importantes. En el deporte las manifestaciones del estrés pueden ser cognitivas, (aquello que el deportista piensa para solucionar un problema), fisiológicas (aumento del trabajo del sistema nervioso autónomo, aumento de la frecuencia cardíaca y del ritmo respiratorio y aumento del tono del aparato músculo esquelético) y conductuales (demostración de los temores e inseguridades que percibe el deportista haciéndole variar su conducta), (Piqueras & Casivello, 2011, p. 1).

Como posible herramienta de ayuda para minimizar, canalizar o afrontar el estrés introducimos el término Resiliencia, como la capacidad de afrontar la adversidad y salir fortalecido, ilusionados de averiguar si con ayuda de una educación resiliente los niños y preadolescentes que dan vida a este trabajo, podrían contar con las facultades necesarias para que en los ámbitos de su vida, especialmente en el que aquí se investiga que es el deporte competitivo, fueran capaces de tener recursos tanto de la resolución como de adaptación a las dificultades que tengan que afrontar, como fuentes generadoras de estrés, especialmente los surgidos ante la incertidumbre previa a la competición.

La adversidad y el estrés son comunes en el contexto deportivo por el componente competitivo que acarrea una serie de factores estresantes. Para (Grucciardi, Mahoney, Jalleh, Donovan & Parker, 2011) puede ser una preparación inadecuada, lesiones, expectativas sobre el propio rendimiento, valoración de los demás, relaciones interpersonales, o condiciones meteorológicas. Es por lo que (Fletcher & Sakar, 2012)

afirman que numerosos factores psicológicos, entre los que se encuentra la resiliencia, protegen a los atletas del estrés.

El estudio pretendía varios propósitos, los que apoyándonos en los resultados obtenidos y el análisis minucioso que se ha realizado sobre los datos nos llevan a poder realizar el debate sobre los mismo, que para mayor claridad se va a realizar dividiéndolo en tres bloques correlacionados con nuestro objetivo general, que son: sobre el estrés, sobre la resiliencia y sobre la relación de ambos.

1. Sobre el estrés.
2. Sobre la resiliencia.
3. Sobre la relación de ambos términos.

1.- SOBRE EL ESTRÉS. Con el instrumento utilizado para la medición del estrés (Lista de Síntomas de estrés precompetitivo infanto-juvenil LSSPCI) como se puede observar en la (Tabla 13) los niños de la muestra presentan un estrés medio/alto, con una media de 102.51 sobre un total de 155 que correspondería a un estrés muy elevado según el cuestionario utilizado. Esto está estrechamente relacionado con la angustia o tensión que los deportistas sienten en las horas previas a la competición, por la incertidumbre que provoca no saber a qué se enfrentan. Los estudios de (Cárdenas, 2012) apuntan como desencadenantes del estrés, exponerse a la evaluación permanente de los demás (público, familiares, entrenadores, colegas...), la transcendencia de los resultados, ya que estos implican la estima personal, el reconocimiento de los

demás y no poder controlar cuestiones ajenas como el rendimiento del rival, las condiciones en las que se va a jugar.

(Conroy, 2004) aporta en sus trabajos como otro factor determinante de este estrés, el miedo a fallar, de manera que las personas que los padecen se defienden con la evitación, para no lastimar su autoestima, el respeto social o la vergüenza.

(De Rose Jr., 2000) aprueba en su estudio como en el deporte competitivo existen tres factores desencadenantes de un gran estrés para los niños y adolescentes: 1. La demostración (el deportista tiene que mostrar sus habilidades) 2. La comparación (se hace una comparación del jugador con algún patrón personal o establecido socialmente) y 3. La evaluación (se juzgan al practicante por aquello que está demostrado).

Es concluyente la opinión de (González, 2014) sobre el deporte de competición en edad escolar, sobre el que afirma que ha seguido los pasos del deporte federado para adultos, obviando una adaptación adecuada a la edad y las características del niño, dónde la mayor prioridad, es el excesivo énfasis en la competición.

Estos estudios son significativos para determinar el porqué de los resultados obtenidos, que confirman la existencia de estrés en los participantes, son demasiadas cuestiones las que tienen que enfrentar los niños y jóvenes ante una competición, a esto pensamos que nuestra muestra (cuya edades oscilan entre 10 y 12 años) no tienen una preparación suficiente de participación deportiva, que les ayude a realizar valoraciones adecuadas de todos estos factores a los que

tienen que enfrentarse (Conroy, Coastsworth & Fifer, 2005) apoyan esta afirmación, con su estudio con nadadores, donde confirmaron que la percepción de competencia aumenta con la práctica y con la experiencia ayudando a disminuir el miedo.

El deporte siempre debe de ser considerado y usado como una práctica para el desarrollo de valores y como complemento educativo (especialmente en estas edades) de la persona. El deporte no tiene como finalidad que el alumno aprender a jugar a costa de todo sino que sea una herramienta que ayude al sujeto a desarrollarse individualmente y fomente sus relaciones sociales con un grupo de iguales mediante el respeto y el entendimiento (Garrido, Zagalaz, Torres & Romero, 2010) señalan que el deporte bien enseñado, como instrumento educativo, permite elevar la autoestima del alumno.

Serían muchos los trabajos que estudian sobre las virtudes del deporte como fuente educativa, pero a la luz de los resultados, algo no se está realizando correctamente, ya que más que ayudar a educar el deporte está ayudando a “enfermar” a los niños y jóvenes. Pensamos que, aparte de lo expuesto al inicio, el excesivo énfasis en la competición y en ganar es lo que genera la presión y desvirtúa la parte educativa del deporte. (Ramón-Cortes, 2011) señala que la competitividad enfatizada en la victoria genera estrés e insatisfacción produciendo gran frustración cuando no lo consiguen.

Los protagonistas quieren emular a los grandes profesionales que proyectan un modelo ético en lo que lo más importante es ganar a costa de injusticias o vulneraciones del reglamento, produciendo en los niños y jóvenes una gran

tensión emocional por el deseo de ganar y el miedo a la derrota (Hernández, Martínez & Aguilar, 2008, p.41).

Los mismos autores, enfatizan en la institucionalización del deporte infantil y juvenil, con los problemas que ello puede traer solapados, tales como la especialización temprana, competiciones en edades inadecuadas, excesivo énfasis en el triunfo, la influencia de los mayores que rodean a los jóvenes deportistas, produciendo todo ello una amargama que desencadenará en el niño un estrés elevado y el abandono del deporte en edades tempranas (p.49).

Cada vez los investigadores analizan la necesidad de plantear la iniciación deportiva con carácter educativo, como medio de juego a través del que se adquieran valores. El niños debe elegir el deporte que desee practicar y quien decida el momento en el que se encuentra preparado para afrontar la competición, así el estrés sería mínimo y el deporte le ayudaría en su desarrollo. (Gutierrez, 2005; Guzmán & Carratald, 2006).

En los resultados respecto al nivel de estrés relacionado con las variables socio demográficas, podemos observar respecto al sexo que no hay diferencias significativas, aunque en la media las niñas presentan puntuaciones superiores (106.53) con respecto a los niños (97.54) (Figura 22). Lo que refleja que las mujeres afrontan la competición con una mayor carga de estrés frente a los hombres.

Respecto a la edad de los participantes, los análisis de varianza no indican diferencias significativas, aunque se puede observar un incremento del estrés en el grupo de edad de 12 años (Figura 23).

En el estudio sobre la modalidad deportiva practicada, se pudo observar (Figura 24) que los deportes colectivos presentan un índice de estrés algo inferior que los deportes individuales, salvo en los practicantes de baloncesto que aún siendo un deporte colectivo aparece como el más estresante. Dato que pensamos puede deberse a la individualización que otorga en la mayoría de sus ejecuciones.

Estos índices que nos han proporcionado los resultados, están en la misma línea de las investigaciones que realizaron (Abián-Vicen, Baguena & Abián, 2015) a un equipo de bádminton.

(De Rose Jr., et al., 2000) en un estudio a 723 jóvenes deportistas, extrajeron resultados similares a los de nuestro trabajo, para las mismas variables, respecto al sexo, la edad y el deporte practicado.

Para (Valcarce, 2011) tras sus estudios con deportistas juveniles, extrae valores totales de estrés moderados y obtiene valores significativamente mayores para los participantes en deportes individuales que los que se dedican a deportes colectivos.

(Marcelo da Silva, Rambaldi & Caputo, 2014) realizan una investigación en adolescentes que practicaban balonmano, y sus resultados ponen de manifiesto que la muestra de 97 adolescentes presentaban un estrés moderado, con valor significativamente superior para los niños, lo que demuestra que la competición en la adolescencia temprana genera estrés.

Para (Ferreira de Souza, Santos & Durães, 2013) sus resultados obtenidos en el estudio que realizando a un equipo de voleibol, demuestra la existencia de un

estrés moderado de los atletas, producido por la preocupación por la competición y su rendimiento.

(Navlet, 2012) presenta en su trabajo, igualmente diferencias en lo referido al estrés y ansiedad entre las mujeres y los hombres y en su relación con el afrontamiento y la misma relación encuentra en los deportes colectivos con respecto a los individuales en los rasgos de ansiedad y estrés.

La gran mayoría de los estudios realizados en el campo del deporte competitivo, en niños o jóvenes (menores en número que los realizados en adultos) ponen de relieve las diferencias en los niveles de estrés y ansiedad con respecto al género, identificando a los factores biológicos y a las diferencias de roles, como responsables de este fenómeno (Cross & Madson, 1997; O'Brien, 2003; Matud, 2004).

Los esfuerzos por aclarar estas diferencias respecto al género siempre han sido estudiados, así (Jones & Cahill, 1989) afirmaban que los hombres tienen mayores oportunidades en el universo competitivo y una mayor capacidad de controlar las emociones que les daría mayor experiencia y disminuiría el estrés.

(Vázquez, 2002) considera que la mujer manifiesta más estrés, debido a que siguen existiendo muchos mitos sobre la participación de la mujer en el deporte de competición como: que el deporte masculiniza a la mujer, la capacidad de la mujer para el deporte es menor, ausencia de modelos femeninos, escasa presencia del deporte femenino en los medios, etc.

(Cano-Vindel, 2014) especialista en estrés y ansiedad, considera que las diferencias existentes en los resultados, son debidas a los factores biológicos y

psicológicos diferentes en ambos sexos, las mujeres dan más importancia a cualquier problema porque procesan la información de manera más amenazante, magnificando los problemas y suelen ser más perfeccionistas que los hombres. De manera que ante la gestión y el control de los distintos campos que aparecen en la competición, como elaborar adecuadamente la toma de decisiones y capacidades cognitivas para gestionar las acciones motrices, pueden desencadenar en las niñas una mayor sensación de amenaza que les lleva a padecer más estrés.

La unanimidad en la literatura al igual que en nuestra tesis, respecto al deporte practicado divididos en individuales y colectivos y los niveles de estrés que producen, se entienden desde el fenómeno de la “disolución de responsabilidad” que se da en los deportes colectivos, en el grupo se reparte todo, de manera que el fallo se diluye dentro de todo el equipo. En los deportes individuales la actuación depende exclusivamente de uno mismo, no puedes eludir la responsabilidad si fallas, el fallo es tuyo (Márquez, 1994; Valcarce, 2011; Rodríguez-Vilches, 2016).

La exposición en los deportes individuales es mucho mayor, toda la atención está focalizada en el deportista, que se encuentra sólo ante cualquier imprevisto que pueda ir apareciendo en la competición, un error puede ser determinante y saberlo gestionar es indispensable. Cometer errores es una de las principales fuentes de estrés, tanto que algunos jugadores dejan de ejecutar acciones por miedo a equivocarse y ser valorados por compañeros, entrenadores, padres, etc. (Simon & Martens, 1979; Bargallo, 2015).

Las características especiales tanto técnicas como tácticas del baloncesto hace de este deporte un ámbito con mayor tensión para los jugadores por ejemplo el tiro a canasta implica una habilidad que conlleva una gran responsabilidad, la que por miedo al error muchos jugadores no son capaces de ejecutarla (Bargallo, 2015).

En este deporte son muchas las acciones que se individualizan en una lucha de uno contra uno, con unas claras habilidades no sólo para meter el balón en la canasta, sino en procurar que el adversario cometa errores, todo ello con el riesgo de una supervisión y valoración por parte de árbitros, entrenadores, compañeros, público, etc. Requiere de una gran concentración, mucho entrenamiento y manejo de estrategias diferentes para en un solo movimiento poder resolver una dificultad en defensa o en ataque, según la posición en la que se juegue.

Pensamos que los sujetos de nuestra muestra, al tener edades muy jóvenes no tienen los recursos suficientes para poder batallar con las especificidades características del baloncesto, por lo que es en este deporte donde presentan mayor índice de estrés.

Los jugadores de baloncesto se ven muy influenciados por el estrés con una relación positiva con el rendimiento, por lo que el control del estrés en este deporte hay que trabajarlo especialmente (Hanin, 2007; Gill & Willians, 2008).

Como se puede observar en la (Tabla 15), dónde aparecen todos los síntomas que configuran el cuestionario utilizado ordenados por orden de frecuencia, nuestra muestra presenta una gran variedad de síntomas, tanto emocionales,

conductuales, fisiológicos y sociales, y con una media alta en sus respuestas para las opciones “muchas veces” y “alguna vez”, corroborando el estrés medio de los resultados.

El estrés que la proximidad de la competición genera en el niño hace que se dispare el cortisol (hormona del estrés), produciendo un estado de miedo, nerviosismo o de desasosiego en el sujeto. Acompañado de una diversidad de respuestas frente al estresor. En ese momento no se considera capaz de hacer frente a la amenaza, por no poder controlar muchas circunstancias ajenas a él mismo.

A estas edades los niños tienden a hacer suyas las expectativas de su entorno, y el problema surge cuando le cuesta llegar a cumplirlos (Carrascosa, 2013).

Nuestros resultados difieren en la aparición de los síntomas de estrés con respecto a la mayoría de los trabajos que hemos presentado en este apartado y otros como los de (Silva, Crescente, Cardoso, Gotze & Siqueira, 2011; Hijo & Zaballa, 2009; Barbin, 2003; Jassin & Da Cumba, 2012; Hitora, Tragueta & Verardi, 2008; Son, Raf & Zaballa, 2009; Mora, Navarro & Gonzalez, 2016), ya que en todos estos estudios, los síntomas que aparecen con mayor frecuencia son emocionales y cognitivos, mientras que los fisiológicos suelen estar en los últimos puestos, mientras que para nuestros participantes los síntomas fisiológicos, psicomotores y sociales son los más frecuentes.

Para (Leiva, 2009) cuando aparece el miedo al estresor de manera inminente las respuestas inmediatas son los síntomas físicos (sequedad de la boca, dificultad para dormir, necesidad de orinar frecuentemente, etc.).

El ítem “me preocupa la presencia de mis padres”, es alarmante y relevante para los sujetos de este trabajo, lo que nos indica que para ellos es una fuente de tensión y estrés importante.

(Amado, Santos & Marques, 2012) en sus estudios ponen de manifiesto, la estrecha relación entre las percepciones de los jóvenes sobre el interés de los padres hacía el deporte y los niveles de participación deportiva de los hijos.

El niño necesita sentirse apoyado por sus padres en todos los ámbitos de su vida, que son, sin duda, los primeros agentes socializadores, lo que (Teques & Serpa, 2009) manifiestan en sus trabajos, dónde la mayoría de los deportistas resaltan el apoyo de sus padres en su trayectoria deportiva.

Cabría preguntarse, porqué la presencia de los padres puede ser perjudicial para los niños y jóvenes. Es debido a la implicación excesiva de los padres, traduciéndose esa ayuda en una fuente de presión para el deportista y en disturbios en el ambiente deportivo (Keegan, Spray, Harwood & Lavalley, 2010; Onli & La Voi, 2009).

La tensión que los padres producen en los niños, para (Durán, 2013) es debida a que frecuentemente los padres tienden a realizarse a través de sus hijos, moldeándolos hacía aquello que ellos quisieron haber sido. Consiguiendo con sus frustraciones cargar sobre las espaldas del niño de corta edad unas responsabilidades que no le corresponde asumir.

El niño siente miedo de las actitudes de sus padres, de sus respuestas si el rendimiento no ha sido el esperado, si el resultado no ha sido de victoria. El niño espera una reprimenda, no el estímulo que le ayude a entender que si se lo ha

pasado bien ya está conseguido el objetivo. Esto lo explica explícitamente (Fili, 2013) como entrenador de niños, cuando relata como la presión de los padres puede llegar a límites insospechados como por ejemplo, agresión física, castigos severos, desprecio en público del menor, humillaciones, etc.

Las expectativas de tiempo y victoria de los padres hacia la competición, hacen que dejen al margen los procesos de formación del niño en todos sus ámbitos, considerando únicamente importante la competición (Garrido, Zagalaz, Torres & Romero, 2010).

Tras los trabajos mencionados y otros muchos que hay en la literatura, es fácil entender, la frustración que el niño debe de sufrir cuando siente que no puede llegar a las expectativas de sus padres por lo que el estrés que les produce está más que justificado.

2.- SOBRE LA RESILIENCIA. Otro objetivo importante que tenía este estudio, era saber el nivel de resiliencia que tenían los niños que participaron en este estudio. Entendida para muchos autores, como el proceso a través del cual se produce un crecimiento o mejora, en el que tienen lugar acontecimientos y dificultades estresantes de manera que el individuo a través de la superación de los mismo consigue que nos sirviera para apoyar la idea de la que el sistema educativo en el que se encontraban integrados les proporcionara una educación resiliente, capaz de ayudarles a desarrollar las habilidades y fortalezas necesarias que les permitieran afrontar las adversidades que se encuentren en el desarrollo de su vida y de esta manera, poder afrontar y gestionar con eficacia un evento

estresante, como es la competición, encuadrada en el ámbito deportivo, que también forma parte de su desarrollo para ser más fuerte (Richardson, Neiger, Jenson & Keemfer, 1990; Grotberg, 1996; Greene, 2002; Masten, 2004; Kersting, 2004).

Los resultados obtenidos en el estudio descriptivo del instrumento utilizado de resiliencia (González Arratia, 2011), el que establece unos valores que permiten analizar los resultados, la muestra de esta investigación, presentan un nivel de resiliencia bajo (Tabla 16), el que se constata en el estudio descriptivo que se realiza de cada uno de los ítems que constituyen el cuestionario (Tabla 17), dónde se pudo observar que en las tres dimensiones que analiza este cuestionario (Factores internos, factores externos y empatía), las respuestas de los niños están englobadas en las opciones de respuesta “nunca” o “algunas veces”.

Estos resultados no están en correlación con la mayoría de los estudios que se han venido relacionando en las dos últimas décadas sobre este concepto (Galli & Vealey, 2008; Hosseini & Besharat, 2010; Cevada, Cerqueira, de Moraes, dos Santos, Pompeu & Deslandez, 2012; González Arratia, Valdez, Oudhaf & González-Escobar, 2012; Fletcher & Sarkar, 2012; Fuentes & Medina, 2013; García, Molinero, Ruiz, Salguero, De la Vega & Márquez, 2014; Zurita, Olmo, Cachón, Castro, Ruano & Navarro, 2015; Valdivia, 2016). Ya que en todos ellos, aunque el campo de estudio sea diferente, coinciden en que los niveles totales de resiliencia son moderados o en algunos incluso niveles altos.

Podremos interpretar estos resultados como dicen (González Arratia & Valdez, 2013) que los niveles de resiliencia en niños y jóvenes son más bajos que en los adultos-jóvenes y en la adultez, por lo que nuestra muestra al tener edades

relativamente jóvenes (10 a 12 años) pueden participar de esas afirmaciones al no haber desarrollado todavía un cierto grado de resiliencia.

También nos parece importante para entender estos resultados, porque sin duda alguna también influye, la posible relación que puede existir entre el perfil resiliente con factores hereditarios (Secades, Molinero, Ruiz, Salguero, De la Vega & Márquez, 2014). En un estudio que analiza la relación entre la variación del gen 5HTTLPR, asociado a diferencias individuales en niveles de resiliencia (Stein, Campbell-Sills & Gelernter, 2009) afirman que esta relación puede explicar la interacción entre el perfil genético y la percepción de situaciones vitales adversas.

Aun así, pensamos que los individuos de este estudio no se encuentran relacionados con ambientes educativos, ni familiares donde se les esté enseñando estrategias para mejorar la resiliencia. Por lo que hay que avanzar en la promoción de la resiliencia en niños y adolescentes a fin de enriquecer sus niveles sociales y enseñar estrategias para la resolución de los problemas de su vida (Vargas & Villavicencio, 2011; González Arratia, 2011).

En esta etapa tan importante en el desarrollo del crecimiento personal de un individuo, que es dónde se está forjando el adulto que más tarde llegará a ser, el niño y el adolescente necesita patrones claros que le sirvan de apoyo para formar su personalidad. Para (Gimenez, Vázquez & Hervás, 2010) en esta etapa tienen lugar los procesos de construcción de la identidad, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y el fortalecimiento de la red social, por lo que es el momento clave para la consolidación de valores y fortalezas personales.

De acuerdo con (Rulter, 2000) cuando indicó que la resiliencia no es algo innato, sino que también se adquiere a lo largo del desarrollo personal. Por lo que hay que enseñar a ser resilientes, desde la infancia para que lo aprendido en esa etapa sirva posteriormente en la siguiente y así sucesivamente a lo largo de la vida. Desarrollando habilidades de valoración cognitivas, habilidades de solución de problemas junto con otras características que evidencian una capacidad para reaccionar frente a una situación (Valdivia, 2016).

Puntuaciones medias o altas en las dimensiones que estudia este cuestionario, determinaría a un individuo con un desarrollo adecuado y armónico con características para desenvolverse en el ámbito social, con resoluciones de afrontamiento directo, mayor autoestima, y con una mayor cantidad de opciones frente a los obstáculos, pudiendo procesar simultáneamente varios estímulos y mantener un funcionamiento integrado frente al estrés (González Arratia, 2011).

Con la relación que tiene en este estudio la resiliencia con el estrés precompetitivo y la certeza de que a estas edades en los clubes la figura de los psicólogos deportivos no existe, el único mecanismo que tienen estos individuos de promocionar su resiliencia es a través del sistema educativo y familiar que a la vista de los resultados no son los adecuados o no están enfocados en este tipo de educación, obteniendo niños con pocas características resilientes, como es alta vulnerabilidad, escasas habilidades para la solución de problemas y recuperación de situaciones difíciles, poco apoyo social y familiar y escaso comportamiento altruista y prosociales. (González Arratia, Valdez & González, 2014).

Respecto a la relación entre el concepto de resiliencia y variables como género y edad, los estudios existentes en la literatura que se han realizado especialmente en las dos últimas décadas, son contradictorias en los resultados obtenidos, ya que van en función de la orientación o enfoque de cada estudio, así para algunos autores como (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1996; Prado & Del Águila, 2003; Vera, 2004) encontrada en sus análisis mayor resiliencia en mujeres que en los hombres. En estos trabajos realizados no ven diferencias significativas (Walter-Ginzburga, Shmotkina, Blums, Teinb & Shoreka, 2005). Nuestros resultados muestran una diferencia no demasiado elevada a favor de los varones, que presentan un nivel de resiliencia algo superior al de las mujeres, como se puede observar en la (tabla 26).

Resultados que están en la línea de los obtenidos por (González Arratia, Valdez y Zavala, 2008; Morán, 2015; Valdivia, 2016). Los varones se perciben con atributos más activos, dominados e instrumentales, mientras que las mujeres se ven a sí mismas con características dependientes, conformistas y expresivas (Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Almreich & Spence, 1981).

Independientemente de los resultados como apuntaba (Lascano & Pliego, 2001) la lucha permanente de los hombres y mujeres para conseguir la felicidad o para realizarse implica superar dificultades y problemas; a esto se le llama resiliencia. Las formas de conseguirlo, no afectará el que logren serlo.

Como se mencionó anteriormente, para (Rutter, 2000) la resiliencia es un estado que se puede ir aprendiendo y desarrollando a lo largo de la trayectoria del individuo. Es por ello que pensamos que nuestros resultados respecto a la edad

así lo confirman, ya que son los niños y jóvenes de mayor edad (12 años), según se puede ver en la (figura 27), los que presentan mayores niveles de resiliencia, lo que pone de manifiesto (Gómez, 2010) al confirmar con su estudio que la resiliencia se sitúa en la trayectoria del ciclo de vida de las personas. Al afrontar los desafíos se hace uso de los recursos psicológicos que las exigencias requieren en función de la etapa del desarrollo en que se encuentre el individuo, ni los problemas, ni los recursos serán igual en un niño, que en un joven o en un adulto.

Esto para (Jiménez, Izal & Montoro, 2012) lo argumenta obteniendo resultados en los que se apoya para decir que la resiliencia va aumentando con la edad, ya que con el crecimiento va aumentando la sensación de control de las situaciones.

Otro estudio que está en relación con nuestros resultados es el de (Valdivia, 2016) donde confirma que a más edad la resiliencia es mayor, lo que entiende explicando que al ir creciendo el individuo va adquiriendo mayor experiencia, lo que genera un incremento de los parámetros resilientes.

Como se puede ver para muchos autores la edad se considera uno de los factores importantes en la resiliencia (Ruiz, Campos & Vega, 2015). Las habilidades aprendidas en un momento de la vida para la resolución de un problema, serviría en otro momento posterior como ayuda en el desarrollo de respuestas adecuadas.

La resiliencia en relación a la profesionalidad deportiva, tiene una relación directa, de manera que los deportistas profesionales tienen mayores niveles de resiliencia, lo que se explica, porque en categorías superiores el dominio en la técnica es mayor, aumentando los valores en resiliencia (García Angulo, Ortega,

Mendoza, 2014; Zurita et al, 2015). Por lo que se explicaría la diferencia existente en la muestra, respecto de los niños y jóvenes que están federados de los que no lo están, que practicarían deporte por otras motivaciones, a parte de la competición y no de manera reglamentada, se puede apreciar en la (tabla 29).

Para (Hosseini & Bsharat, 2010) a mayor categoría, se desarrollan con mayor eficacia factores como la personalidad positiva, motivación, confianza, concentración y apoyo social que ayudan al perfil resiliente. Protegiendo al deportista de los efectos negativos de los niveles de estrés (Fletcher & Sarkar, 2012).

Los mismos resultados se reflejan en el estudio de (Cevada, Murgui & Musitu, 2012) donde encuentran diferencias significativas entre el deporte profesional y los niveles de resiliencia. Como en el trabajo de (Valdivia, 2016) que refleja la diferencia entre profesionales, amateurs y aficionados, siendo los profesionales los que presentan una resiliencia más elevada.

3.- SOBRE LA RELACIÓN DE AMBOS TÉRMINOS. En el estudio de relación presentado en los resultados, para abordar la posible relación entre los dos constructos que se investigan en este trabajo (resiliencia y estrés), para comprobar si existía una relación entre el estrés que produce la competición y la resiliencia como ayuda para mitigarlo,

Hemos obtenido en los resultados que no existe una relación significativa entre las puntuaciones de los instrumentos utilizados. A pesar de ello se realizó un estudio de correlación más exhaustivo entre los ítems de cada instrumento de

medición, obteniéndose algunas relaciones significativas (Tabla 19 y 20) que intentamos interpretar.

Estas correlaciones están muy encuadradas en los resultados que se han obtenido, y su comprensión viene dada en la discusión que se está realizando de los resultados.

La adolescencia es una etapa de bruscos cambios, para llegar a ser un adulto. Cambios físicos, cognoscitivos y sociales, a los que muchos adolescentes les cuesta trabajo enfrentar necesariamente ayuda para superar esta transición. Es el momento de tomar decisiones importantes que las lleve por un camino sano o de problemas, de esta manera (González Arratia, Valdez & Zavala, 2008) piensan que las elecciones adecuadas dependerán de la fuerza interior y el ambiente en donde se desarrolle el adolescente, para enfrentar la adversidad y afrontar las situaciones que se presentan haciendo uso de la resiliencia.

La muestra de este trabajo, presentaba un nivel de resiliencia bajo, por lo que estas significaciones en relación a los ítems, indican que los niños y jóvenes no tienen adquiridas habilidades resilientes y en particular en cuanto a esos ítems se refieren, por lo que les produce mayor estrés. En estos resultados se pone de manifiesto que para los factores que estudia el cuestionario utilizando en el estudio de la resiliencia, que representan las características de un individuo resiliente, la muestra presenta carencias importantes. Los factores de protección (Grotberg, 2003) sirven para resguardar del riesgo. Los factores internos (uno de los tres campos que estudia el cuestionario) están estrechamente relacionados con la habilidad para tomar decisiones asumiendo las consecuencias, con la

capacidad de creer e imaginar un futuro mejor, de estar motivado, comprometido, tener un sentido de vida, ser optimista, (Palomar & Gómez, 2010) todo ello se entienden como herramientas para manejar y afrontar situaciones de cualquier tipo. Esto tiene una estrecha relación para entender que las relaciones significativas respecto a la resiliencia con el estrés, ya que en nuestra muestra estos factores individuales no los tienen muy desarrollados, motivo por el que les produce estrés.

Si contextualizamos estos resultados con el tema sobre el que versa nuestra tesis, que es el estrés que produce los momentos previos a la competición, nos hacen pensar que para los individuos de la muestra la competición la ven como una oportunidad de triunfar, de ver una meta de futuro, pero al no tener habilidades suficientes para enfocar esa realidad posible, no encuentran la forma de afrontar el problema, en ese momento lo incierto de la competición, llevándoles a sufrir un estrés más elevado. Los individuos con un mayor grado de resiliencia se adaptan con más éxito a un evento estresante (García, Molinero, Ruiz, Salguero de la Vega & Márquez, 2014).

Es indispensable fomentar la resiliencia desde edades tempranas para que la persona vaya adquiriendo el patrón resiliente, que implica un conocimiento acerca de la potencialidad en el logro de objetivos y la capacidad para establecer metas lo más realistas posibles, percibir cambios en el mundo, afrontar de forma activa los problemas y reflexionar sobre nuevas situaciones. (Dosil, 2004; Hernández-Mendo, 2002) consiguiendo hacer de ese patrón una forma de ser que configure personas productivas, felices y saludables (Salgado, 2005).

El estrés es un estado que tiene una estrecha relación con el miedo, especialmente el miedo a lo desconocido, creando un estado de activación en el individuo que desencadena el estrés. Para (Dosil & Caramel, 2013; Weinberg & Gould, 2010) en el deporte los factores que favorecen la aparición del miedo con desencadenantes de estrés son: importancia del evento, inmediatez del evento, incertidumbre, amenaza de fracaso y otros factores.

En este estudio la inmediatez del evento, la incertidumbre y la importancia del evento, son los más relevantes para los niños y jóvenes en cuanto que se mide el estrés pre-competitivo y los resultados ponen de manifiesto que estos factores provocan un gran nivel de estrés.

En el acto deportivo el deseo de victoria y el miedo a la derrota desata una gran tensión, emocional, que hasta es alimentada por entrenadores y padres (Hernández, Martínez, & Águila, 2008) como activación para conseguir la victoria. Es por todos estos estudios y opiniones de profesionales que demostraban el estrés que padecen los individuos estudiados en este trabajo.

Por todo ello las correlaciones significativas, que dan los resultados entre los ítems del estrés con relación a la resiliencia se argumentan con todo lo expuesto hasta el momento. En la (Tabla 15) donde se mostraban los ítems del estrés ordenados por aparición de frecuencia, se puede observar que los dos que correlacionan con la resiliencia aparecen en la mitad de la tabla hacia abajo, como los menos relevantes para los individuos así el ítem “Me siento entusiasmado” aparece en última posición y el ítem “Sueño con la competición” ocupa el puesto 18. Lo que nos hace pensar que si correlacionan

significativamente con la resiliencia, creemos que es debido a que la resiliencia (aunque escasa en esta muestra) actúa positivamente ante los factores estresantes, dotando al individuo de capacidades suficientes para controlar sus entusiasmos y pensar o soñar con la competición de manera realista permitiendo a los niños y jóvenes responder de manera más adecuada y no permitir que esos síntomas del estrés lleguen a desbordarlos.

La OMS (2010) advierte que de diez adolescentes, tres son víctimas del estrés, llegando a ser casi la media registrada en adultos. Añadir en esta etapa de la vida otro estresor más, la competición, es pernicioso. Pero aunque sea con una mínima significación, constatar que la resiliencia es el camino para ayudarles a minimizar el estrés estamos de acuerdo con (González Arratia & Valdez, 2012) cuando afirman que es en esta etapa de desarrollo donde se adquieren los aprendizajes fundamentales para la vida, es el movimiento de desarrollar la resiliencia

Es necesario enseñar habilidades, fortalezas y estrategias para combatir con el estrés propio del contexto deportivo. De manera que cuando no se puede cambiar una situación, se debe de cambiar la manera de afrontarla, así (Santos, 2012) afirma que en la vida sobreviven no los más fuertes sino los que mejor se adaptan ya que saben manejar mejor el estrés, sufren menos y buscan decididamente la salida.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

VII. 1. Conclusiones

Las conclusiones vienen a responder a los objetivos de la investigación, y se expondrán en orden a los objetivos planteados.

- Respecto a los objetivos específicos:
 - 1- Las puntuaciones totales respecto al estrés ponen de manifiesto que los individuos de esta muestra padecer un estrés elevado.
 - 2- En todos los ítems que estudia cuestionario LSSPCI se pueden observar puntuaciones medias altas, correspondientes a las respuestas: “Muchas veces” y “Algunas veces”. Lo que identifica una amplia variedad de síntomas que son padecidos por la muestra.
 - 3- En los ítems del cuestionario LSSPCI ordenador por orden de aparición, los más desarrollados por los niños y jóvenes son los fisiológicos, psicomotores y sociales de manera muy especial el ítem nº 19 referido a “La presencia de mis padres en la competición me preocupa” y el ítem nº5 “Siento mucha necesidad de orinar”.
 - 4- En el análisis de relación, de los niveles de estrés con las variables se depende de: 1. Las niñas presentan índices superiores de estrés frente a los niños. 2. La edad tiene relación con el estrés, ya que los individuos de 12 años son los que tienen niveles más altos. 3. Los deportes individuales son más estresantes que los colectivos, con la excepción del baloncesto que puntúa más alto en estrés, aún siendo un deporte colectivo.

- 5- Los participantes que se encuentran en participaciones regladas por clubes tienen menos estrés que aquellos otros que pueden practicar deporte de manera lúdica o por otras motivaciones.
- 6- El estudio descriptivo del instrumento utilizado para el análisis de la resiliencia, pone de manifiesto que los individuos de la muestra presentan unos niveles bajos respecto a la resiliencia. Pudiendo observar de manera más detallada al analizar las puntuaciones de cada uno de los ítems que estudia el cuestionario, siendo bajas en todos ellos, teniendo en cuenta que las puntuaciones de respuesta pueden oscilar entre 1 y 5 puntos.
- 7- En el estudio de relación de la resiliencia respecto a las variables utilizadas, se comprueban.
 1. Los niños son más resilientes que las niñas.
 2. La resiliencia aumenta con la edad, siendo en los 12 años donde se presenta un nivel más elevado.
 3. Entre los deportes individuales y los colectivos no hay diferencias significativas respecto a la resiliencia.
- 8- Los individuos que se encuentran federados en algún club, presentan un nivel de resiliencia algo superior a los que no están federados.
- 9- Respecto al estudio de relación entre los dos constructos que abordamos en este estudio, no se encuentran relación significativa entre las puntuaciones de los dos instrumentos utilizados.

En un estudio más detallado, se encuentran tres relaciones significativas entre los ítems del instrumento de resiliencia y las puntuaciones totales del estrés. De igual forma en la correlación de los ítems que estudian el

estrés, aparecen dos correlaciones significativas con respecto a las puntuaciones totales de la resiliencia.

- Respecto al objetivo general:

Estudiar los síntomas que produce el estrés pre-competitivo en niños de 10 a 12 años de edad y la influencia de la resiliencia como estrategia de afrontamiento para minimizar dicho estrés.

Podemos decir que no se cumple de manera absoluta, ya que sí se han estudiado los síntomas del estrés y comprobado que existe en valores elevados en la muestra, pero no podemos afirmar rigurosamente, al obtener valores bajos en resiliencia, que los participantes se puedan beneficiar del provecho de ser personas resilientes, frente a las habilidades necesarias para afrontar el estrés, salvo en las significaciones puntuales obtenidas en la correlación de los dos instrumentos.

VII. 2. PROSPECTIVAS DE FUTURO

Tras la finalización de este trabajo, creemos que los datos obtenidos pueden considerarse importantes para futuras investigaciones en el campo tanto del estrés precompetitivo y resiliencia en niños y jóvenes. Teniendo en cuenta los resultados presentados, se pueden considerar algunas perspectivas en futuras investigaciones, como:

- * Realizar más investigaciones en esta franja de edad (10 a 12 años), ya que es una etapa importante en el desarrollo del individuo. Ya que los resultados obtenidos en edades superiores a veces no pueden adecuarse a estas edades.
- * Investigar sobre la manera de potenciar la resiliencia en el ámbito educativo, en el ámbito deportivo y familiar que forman parte de la vida cotidiana de los niños y jóvenes.
- * Investigar para el diseño de programas adecuados para la formación de los entrenadores que se ocupan de los niños y jóvenes en el interés que tiene la resiliencia como herramienta de ayuda en el afrontamiento y mitigación del estrés, antes de la competición, durante la competición y después. Para que puedan desarrollarla desde los clubes en los que pasan gran parte de sus días los niños y jóvenes.
- * Estudiar el deporte de competición de manera más detallada en estas edades, para concienciar que es una fuente de estrés que conlleva sus riesgos, entre los que se encuentra el bienestar del individuo. Para realizar programas de adecuación a las edades de la muestra de este trabajo, en cuanto a las estructuras de trabajo de las federaciones (entrenamientos, competiciones, viajes, etc.), ya que no puede tratarse el deporte infanto-juvenil como si fueran adultos.
- * Los resultados obtenidos pueden ser útiles para ampliar los estudios sobre estos dos términos, resiliencia y estrés, pero unidos en el mundo del deporte y especialmente dirigidos hacia los más pequeños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenza, L., Olmedilla, A., & Ortega, E. (2009). Efectos de las lesiones sobre las variaciones psicológicas en futbolísticas juveniles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 265-277.
- Abián-Vincén, J., Báguena Mainar, J.I., & Abián, P. (2015). Estrés pre-competitivo en jugadores adolescentes de bádminton. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 217-224.
- Acecedo, E. & Ekkekakis, P. (2001). The transactional psychological nature of cognitive appraisal during exercise in environmentally stressful conditions. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 47-67.
- Acevedo, V.E. & Mondragón Ochoa, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, (5), 21-35. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Adkins, S., Sherwood, N.E., Story, M., & Davis, M. (2004). Physical activity among African American girls: The role of parents and the home environment. *Obesity Research*, 12, 38-45.
- Afifi, T. & MacMillan, H. (2011). Resilience following child maltreatment: A review of protective factors. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56, 266-272.
- Agaibi, C. E. & Wilson, J.P. (2005). Trauma, PTSD, and resilience: A review of the literature. *Trauma, Violence and Abuse*, 6, 195-216.

Akandere, M. & Tekin, A. (2005). Efectos del ejercicio físico sobre la ansiedad. *Publice standard*, 478. Recuperado de <http://g-se.com/es/salud-y-fitness/articulos/efectos-del-ejercicio-fisico-sobre-la-ansiedad-478>.

Allport, F.H. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Almagro, B.J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 65-80.

Amado, C.A.F, Santos, S.P., & Marques, P. (2012). Integrating the Data Envelopment Analysis and the Balanced scorecard approaches for enhanced performance assessment. *Omega, the International Journal of Management Science*, 40(3), 390-403.

Amar, J. & De Gómez, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde El Caribe*, 18, 1-22.

Anderson, M.B. & Willians, J. (1987). Gender vole and sport competition anxiety: A re-examination. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 58, 52-56.

Anshel, M.H. & Anderson, D.I. (2002). Coping With acute stress in sport: Linking athletes coping style, coping strategies, affect, and motor performance. *Anxiety, Stress and Coping: and International Journal*, 15, 193-209.

Anshel, M.H. (1990). Toward validation of a model for coping with acute stress in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 58-83.

Anshel, M.H. (1997). *Sport psychology from the to practice*. Needham, MA: Allyn & Bacon.

Anshel, M.H., Kim, K.W., Kim, B.H., Chang, K.L., & Eom, H.J. (2001). A model for coping with stressful events in sport: theory, application, and future directions. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 43-75.

Anshel, M.H., Williams, L.R.T., & Hodge, K. (1997). Cross-Cultural and gender differences on coping style in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 141-156.

Año Sanz, V. (1998). Riesgos y ventajas del entrenamiento en jóvenes y niños escolares. *Educación física y deporte*, 21(2), 131-140.

Aparicio, M., Campora, L. Ruiz, G.J., & Guidet, V. (2005). *Afrontamiento, resiliencia y alienación: tres factores centrales en las relaciones laborales*. Memorias del 30° Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

Argüeso Panera, C. (2013). *Motivos de participación de la juventud en el deporte y su relación con el género, la edad, la frecuencia de participación y la cultura*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A.P., Hernández Paniello, S., & Salvador, Mange, M.M. (2012). *Programa "AULAS FELICES". Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Madrid: El Escorial.

Arias, F. (2006). Proyecto de Investigación: introducción a la metodología científica (5° ed.). Caracas: Espíteme.

Arnold, Peter, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.

- Ayuso, A.M°. & López, I. (2007). Sostenibilidad y estilos de vida: Obesidad y sobrepeso. *Ambienta. La Revista del Ministerio de Medio Ambiente*, 62, 28-29.
- Azurmendi, J. (2000). El deporte y la contradicción de sus expresiones. *Gure Esport*, 0, 28-29.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 80, 286-303.
- Barbin, T. (2003). *Identificação dos sintomas de stress pre-competitivo em atletas infanto-jouvenis de voleibol do sexo masculino*. En <http://arquivo.fmu.br/prodisc/edfos/tb.pdf>.
- Barca, L.A., Peralbo, U.M., Porto, R.A., Marcos, M.J.L., & Brenlla, B.J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Bargallo, J. (2015). *Otro baloncesto: conceptos de entrenamiento*. Ed. Bebookness.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Beltrán Carrillo, V.J. (2009). *Patrones de actividad física de los adolescentes de la comunidad valenciana y factores que influyen en su participación*. Tesis Doctoral Universidad de Valencia.
- Benjamin Franklin (1706-1790). El almanaque del pobre Richard (1732-1758).
- Benson, H. (1975). *The relaxation response*. Nueva York: William Morrow.
- Beutel, M., Glaermer, H., Wiltink, J., Marian, H., & Braehler, E. (2010). Life satisfaction, anxiety, depression and resilience across the life span of men. *The Aging Made*, 13(1), 32-39.

Biddle, S. & Goudas, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 3, 135-144.

Biddle, S. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity. Determinants, well-being and interventions*. London: Routledge.

Biddle, S., Fox, K., & Boutcher, S.H. (2000). *Physical activity and psychological Wellbeing*. Londres: Routledge.

Biedma Velázquez, L., Fernández-Ballesteros García, R., Martín Rodríguez, M., Ramos González, C., Rodríguez-Morcillo Baena, L., Serrano del Rosal, R., Moscoso Sánchez, D., & Moyano Estrada, E. (coord). Deporte, Salud y Calidad de vida. Colección Estudios Sociales. N° 26. Edición electrónica. www.lacaixa.es/obrasocial.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blair, S.N. & Morris, J.N. (2009). Healthy Hearts and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of epidemiology*, 19(4), 253-256.

Blanco, A. (1996). *Los Grupos Deportivos*. Máster de Psicología del Deporte (COE-UAM). Módulo 3, 2.

Blázquez, D. (1995). A modo de introducción. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, (pp.19-46). Barcelona: INDE.

Block, J. & Kremen, A. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.

Bonanno, G.A. & Mancini, A.D. (2008). The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics*, 121(2), 369-375.

- Borotia, A. (2008). Ejercicio, piedra angular de la prevención cardiovascular. *Revista Esp de Cardiol*, 61(5), 514-528.
- Braveman, M. (2001). Applying resilience theory to the preventions of adolescent substance abuse. *Focus*, 7(2), 1-12.
- Brennan, M.A. (2008). Conceptualizing resiliency: An interactional perspective for community and youth development. *Child Care in practice*, 14, 55-64.
- Brodersen, N. H., Steptoe, A., Williamson, S., & Wardle, J. (2005). Sociodemographic, developemental, evironmental, and psychological correlates of physical activity and sedentary behavior at age 11 to 12. *Annals of Behavioral Medicine*, 29(1), 2-11.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and desing*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brustad, R. & Arruza, J. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En Arruza, J. (ed) *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Bilbao: Servicio editorial de la N.P.V. (pp.25-39).
- Buceta, J.M. (1996). *Psicología y lesiones deportivas: prevención y recuperación* (pp.30-39). Madrid: Dykinson.
- Burton, N.W. & Turrell, G. (2000). Occupation, hours worked, and leisure-time physical activity. *Preventive Medicine*, 31(6), 673-81.
- Cagigal, J.M. (1996). *Obras Selectas*. Madrid: C.O.E. y A.E.D.P.T.
- Cagigal, José María. (1975). *Deporte frente a deporte. Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural*. Madrid.

- Calais, S.L., Andrade, L.M., & Lipp, M.E.N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de Stress em adultos jovens. *Revista Psicologia, Reflex.* 16(2), 257-263.
- Caldera, J.F., Pulido, B.E., & Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Calzada, A. (2004). Deporte y Educación. *Revista de Educación*, 335, 45-60.
- Calzada, J.L. (2012). *Influencia de la Actividad Física en la Calidad de vida de los niños entre 10 y 11 años*. Trabajo fin de máster. Máster oficial en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y la Salud. Universidad de Jaén.
- Camacho, N. (2008). *Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para la administración b-learning del curso Didáctica del Subprograma de la Maestría de Educación Técnica del Posgrado de la UPEL-IPB*. Trabajo de Grado de Maestría Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Campos, A. (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de la actividad física y deporte en la Comunidad Valenciana (2004)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Cannon, W.B. (1939). *The Wisdom of the body*. Revised and Enlarged Edition, W W Norton, New York.
- Cano-Vindel, A. (2010). Ansiedad, estrés, emociones negativas y salud. *Revista Dianlnet*, 60(968), 12-16.

Cano-Vindel. A. (2014). Las mujeres tienen un 20% más de ansiedad por compaginar casa y trabajo. *Revista Digital Heraldo*. En http://www.heraldo.es/noticias/suplementos/salud/2014/09/11/las_mujeres_tienen_200_mas_ansiedad_por_compaginar_casa_trabajo_309529_1381024.html

Cantallops, J., Ponseti, F.J., Vidal, J., Borrás, P.A., & Palou, P. (2012). Adolescencia, sedentarismo y sobrepeso: análisis en función de variables sociopersonales de los padres y del tipo de deporte practicando por los hijos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 5-8.

Cantón, E. & Sánchez, M.C. (2003). Deporte y calidad de vida: motivos y actitudes en una muestra de jóvenes valencianos. *Revista de psicología del Deporte*, 12, 119-137.

Cantón, E., Magor, L., & Pallarés, J. (1995): “Factores motivacionales y afectivos en la iniciación deportivas”. *Rev. De Psicología General y Aplicada*, 48(1), 59-75.

Cañas Muñoz, I. (2014). *Revisión Bibliográfica de la Competición en el ámbito del deporte de edad escolar*. Trabajo de Fin de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Cañizares Hernández, M. (2010). El Deporte escolar, una mirada desde la psicología aplicada. En: <http://ucha.blogia.com/2010/061401-el-deporte-escolar.-una-mirada-desde-la-psicologia-aplicada..php>

Caputo, E.L., Rombaldi, A.J., & Marcelo da Silva, C. (2014). Síntomas de estrés precompetitivo en adolescentes deportistas de balonmano. *Rev. Brasileira de Ciências do Esporte*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.006>.

- Cárdenas Aguilar, B.J. (2012). *Análisis del estrés precompetitivo y su incidencia en la obtención de resultados de los deportistas del club de TAEKWONDO de la ESPE*. Propuesta alternativa. Tesis Doctoral. Sangolquí. Ecuador.
- Carrasco, R., Zapata, A., García-Mas, R., Brustad, A., Garrido, R. Letelier, R., & López. A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 117-133.
- Carrascosa, J. (2013). Aprende a “saber competir”. En: https://www.futbolsesion.com/images/APRENDER_A_SABER_COMPETIR.pdf.
- Carrero, I., Ruperez, E., De Miguel, R., Tejero, J.A., & Pérez-Gallardo. (2005). Ingesta de macronutrientes en adolescentes escolarizados en Soria capital. *Nutr Hosp*, 20, 204-209.
- Carron, A.V. (1984). Cohesion in sport team. En J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.): *Psychological Foundations of Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carron, A.V. (1991). *El equipo deportivo como un grupo eficaz*. En J.M. Willans (Eds.): *Psicología Aplicada al Deporte* (pp.133-135). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*. doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.006.
- Caspersen, C. J., Pereira, M.A., & Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine Science in Sport and Exercise*, 32(5), 1601-1609.
- Castejón, F.J. (2001). *Iniciación deportiva y enseñanza*. Madrid. Pilateleña (ed.electrónica).

Castejón, F.J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación deportiva. *Revista Electrónica E FDeportes.com*, 77.

Castillo, I. & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.

Castillo, M.A. (2009). *Análisis de la opinión del profesorado de Educación Física de la región de Lagos (Chile), sobre el desarrollo de las clases en torno a una modalidad mixta de enseñanza*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

Caus, N. & Pertegaz, N. (2004). *La influencia de los otros significativos en la motivación para la práctica físico-deportiva: un análisis comparativo entre deportistas con y sin discapacidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Cecchini, J.A. (2015). *La creencia de que hacer deporte desarrolla valores no es ya sostenible*. Lección inaugural del curso académico en la Universidad de Oviedo.

Cevada, M.J., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias de factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.

Cevada, T., Cerqueira, L.S., de Moraes, H.S., dos Santos, T.M., Pompeu, F.A., & Deslandes, A.C. (2012). Relationship between sport, resilience, quality of life and anxiety. *Revista de Psicología Clínica*, 39(3), 85-89.

Chacón, R., Castro, M., Espejo, T., & Zurita, F. (2016). Estudio de la resiliencia en función de la modalidad deportiva: fútbol, balonmano y esquí. *Retos*, 29, 157-161.

- Chamero, M. & Fraile, J. (2012). Educación y deporte: relaciones, construcciones e influencias mutuas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(9), 55-67.
- Chávez, N. (2007). Introducción a la Investigación Educativa. Cuarta Edición. Maracaibo. Talleres de Gráfica González, C.A. *Child Development*, 55, 97-111.
- Cicchetti, D. & Hinshaw, S.P. (2003). Conceptual, methodological and statistical issues in developmental psychopathology: A Special issues in honor of Paul E. Meehl. *Development and Psychopathology*, 15(1), 497-832.
- Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: the concept and its measurement. En I. Cockerrill (Ed.), *Solutions in Sport Psychology* (pp.32- 43). London: Thomson.
- Coakley. (1992). Burnout among adolescent athletes-a personal failure or social problem?. *Sociology of Sport Journal*, 9(3), 271-285.
- Cohen, D.A., Ashwood, S., Scott, M., Overton, A., Evenson, K.R., & Voorhees, C. (2006). Proximity to school and physical activity among middle school girls: the trial of activity for adolescent girls study. *Journal of Physical Activity and Health*, 3, 129-138.
- Cohn, P.J. (1990). An exploratory study on sources of stress and athletes burnout in youth golf. *The Sport Psychologist*, 4(2), 95-106.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 31, 211-222. doi: 10.1016/j.chiabu.2007.02.004.

- Conroy, D.E. (2004). The unique Psychological meanings of multidimensional fears of falling. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 71. (p.757-783).
- Conroy, D.E., Coastworth, J.D., & Fifer, A.M. (2005). Testing dynamic relations between perceived competence and fear of failure in young athletes. *Revue Européenne de Psychologie. Appliquée*. 55, 99-110.
- Contreras, F., Espinosa, J.L., & Esguera, G. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes Universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-332.
- Contreras, O.R. (1996). El deporte educativo (I). Algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte. *Revista de Educación Física, Renovar la Teoría y la Práctica*, 8(61), 5-8.
- Contreras, O.R. (2008). El deporte escolar como generador de ambientes de aprendizaje excelentes. *Revista Fuentes*, 8-20.
- Córdova, A.A. (2006). *Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas*. Tesis de Doctorado en Psicología. U.N.A.M.
- Corrales, A.R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 1, N°4 (mayo-junio de 2010).
- Cox, R.H. (1983) Leadership in sports. En E. Dubuque (Ed.). *Sport Psychology Concepts and Applications*. Iowa, WC: Brown Publishers.
- Crespo, C.J., Smit, E., Andersen, R.R., Carter-Pokras, O., & Ainsworth, B.E. (2000). Race/ethnicity, social class and their relation to physical inactivity during leisuers time:

Results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1994. *American Journal of Preventive Medicine*, 8(1), 46-53.

Cruz, E. & Pino, J. (2009). Estudios sobre los determinantes y correlatos de la actividad física. <http://hdl.handle.net/10201/6618>

Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., & Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de psicología del deporte*, 9(10), 111-134.

Currens, C.M. (2001). The effect of a structured goal setting program on the compliance rates and hardiness levels of injured individuals in an injury rehabilitation program. *Eayene, OR, Microform Publications*. University of Oregon.

Daley, A.J., Bassi, S., Haththotuwa, H.R., Hussain, T., Kathan, M., & Rishi, S. (2008). Doctor, how much physical activity should I be doing?: how knowledgeable are general practitioners about the UK Chief Medical Officer's (2004) recommendations for active living to achieve health benefits?. *Public health*, 122(6), 588-590.

Dang M. T. (2014). Social connectedness and self-esteem: predictors of resilience in mental health among maltreated homeless youth. *Issues in Mental Health of Nursing*. 35(3), 9-212. doi: 10.3109/01612840.2013.860647.

Davies, D. & Armstrong, M. (1991). *Factores psicológicos en el deporte competitivo*. Barcelona: Ancora.

De Rose Jr. D. (2002). La competencia como fuente de estrés en el deporte. *Rev. Brasileña Químico y Movimiento*, 4, 19-26.

De Rose Jr. D., Korsakas, P., Carlstron, B.L., & Ramos, R.R. (2000). Síntomas de estrés y precompetitivo en jóvenes deportistas brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1), 143-157.

De Rose JR., D. (1996). *Síntomas de Estrés no Deporte Infanto Juvenil: elaboração e*

De Rose Jr., D. (1997). Síntomas de estrés no deporte infanto-juvenil. *Revista treinamento Desportivo*, 2(3), 12-20.

De Rose Jr., D. (1998). Lista de Síntomas de estrés pre-competitivo infanto-juvenil: Elaboração e validação de un instrmento: *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 126-133.

Delgado, M. & Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación. Madrid: Santillana-Unesco.

Demb, M. (2005). *Resilience in a time of terror: Individual, social, and familial protective factors in Israeli adolescents*. (Thesis doctoral Institute of Advanced Psychological Studies Adelphi University, Garden City, United Estates).

Denz-Penhey, H. & Murdoch, J.C. (2008). Personal resiliency: Serious diagnosis and prognosis with unexpected quality outcomes. *Qualitative Health Research*, 18, p.391-404.

Díaz Martínez, E., Sanz Rubio, E., & Martínez Frias, J. (2002): Sedimentary record of impact events in Spain. *Geological Society of America, Special Paper 356*, 551-562.

Díaz Noriega, L. (2015). La resiliencia como paradigma teórico ante la configuración de nuevos enfoques educativos. Grado de Maestro en Educación Primaria.

Díaz, A. (2007). La Educación Física y el deporte escolar en la región de Murcia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 26-32.

Díaz, P. (2001). *Estrés y Prevención de Lesiones*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Díaz, P., Buceta, J.M., & Bueno, A.M. (2004). Situaciones estresantes y vulnerabilidad a las lesiones deportivas: un estudio con deportistas de equipo. *Revista de Psicología del Deporte* 14(1), 7-24.

Díaz, R. (2005). El deporte extraescolar en Asturias. Deporte ocio y competición. Análisis en una Comarca. *Revista digital Buenos Aires (Argentina)*, 10(86). En: <http://www.efdeportes.com/efd86/extraesc.htm>

Diccionario Larousse. (2014). En <https://www.larousse.es>.

Dosil, J. & Caracuel, J. (2003). Psicología aplicada al deporte, en J. Dosil. *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: síntesis.

Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: Mac Graw Hill.

Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y el deporte*. Madrid: McGraw Hill.

Duda, J.L. (1987). Toward a developmental theory of children's motivation in sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.

Dunn, L.B., Iglewicz A., & Mountier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: Promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry*, 32, 44-53.

Dunton, G.F., Jammer, M.S., & Cooper, D.M. (2003). Physical self-concept in adolescent girls: Behavioral and physiological correlates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 360-365.

Durán González, J. (2011). “¿El deporte transmite valores?”. En *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación*, editado por Aurora Madariaga y Jaime Cuenca, 161-177. Bilbao: Universidad de Deusto, Documentos de Estudio de Ocio.

Durán González, J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11, 90-115.

Escartí, A. & García-Ferriol, A. (1993). El grupo de los iguales y la motivación deportiva. En S. Barriga & J.L. Rubio (Eds.), *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico* (pp.171-178). Sevilla: Eudema.

Ewees, K.A.A. (1980). The relationship between athletic team psychosocial environment and state anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 41, 584.

Falkstein, D.L. (2000). Prediction of athletic injury and postinjury emotional response in collegiate athletes: A prospective study of an NCAA Division I football team. *The sciences and Engineering*, 60, 4885.

Feigle, D.A. (1984). Psychological burnout in high-level athletes. *Physician and Sport Medicine*, 12, 109-19.

- Fein, A.L., Plotnikoff, R.C., Wild, T.C., & Spence, J.C. (2004). Perceived environment and physical activity in youth. *Internacional Journal of Behaviotal Medicine*, 11, 135-142.
- Fergusson, D.M. & Lynskey, M.T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3, 281-292.
- Fern, A.K. (2009). Benefits of phsical activity in older adults. Programming modifications to enhance the exercise experience. *ACSM Health and Fitness Journal*, 13(5), 12-16.
- Fernández- Abalcal, E.G. (2003). Procesamiento emocional. En E.G. Fernández-Abascal, M.P. Jiménez Sánchez & M.D. Martín Díaz (Eds.): *Emoción y motivación*. La adaptación humana (pp.47-92). Madrid: Centro de Estudios Ramón Araceros.
- Fernández San Juan, P.M. (2006). Dietary habits an nutritional status of school-aged children in Spain. *Nutr Hosp*, 21, 364-378.
- Fernández-Abascal, E.G. & Palmero. F (2003). *Emociones y Salud* (pp.327-401). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Fernández-Abascal, E.G. (1999). *El Estrés: Aspectos básicos y de intervención*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Ferreira de Souza, R., Santos, M., & Duraes, I.R. (2013). Evaluación de estrés pre-competitivas de un equipo de jugadores de voleibol. *EFDeportes.com.Revista Digital*. Buenos Aires, 184. En: <http://www.efdeportes.com/efd184/estresse-pre-competitivo-de-voleibol.htm>

Ferreria, I., Van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F.J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth – a review and update. *Obesity reviews*, 8(2), 129-154.

Feu, G. (2000). *Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las Escuelas deportivas a los Centros Escolares*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Dos Hermanas, Sevilla.

Filho, R.A.F. & Zaballa, F. (2009). Avaliação do nível de estresse pré-competitivo em alunas de equipes escolares de voleibol feminino na faixa etária de 11 a 13 anos de idade. *EFDeportes.com.Revista Digital*. Buenos Aires, año 14, nº 135. En: <http://www.efdeportes.com/efd135/nivel-de-estresse-pre-competitivo-em-voleibol-feminino.htm>

Fili.(2013). Los padres el cáncer en el deporte base. En: <https://soymotor.wordpress.com/2013/11/13/los-padres-el-cancer-del-deporte-base/>

Finol de Franco, M. & Camacho, H. (2008). El proceso de investigación científica (2ª ed.). Venezuela-Maracaibo: EDILUZ.

Fisher, A.C. & Zwart, E.F. (1982). Psychological analysis of athletes' anxiety responses. *Journal of Sport Psychology*, 4, 139-158.

Fletcher, D. & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 669-678.

Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23.

Florenzano, R. & Valdés, M. (2005). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Folkins, C.H. (1981). Effects of Physical training on mood. *Journal of Clinical Psychology*, 32, 305-388.

Folkman & Lazaus. (1986). "Estrés y procesos cognitivos". Barcelona: Martínez-Roca.

Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science Medicine*, 26(3), 309-317.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: Atheoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.

For Larousse Diccionario Enciclopédico: Diccionario Enciclopédico Vox 1 (2009). En <http://es.thefreedictionary.com/educar>.

Forés Miravalles, A. & Grané Ortega, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.

Forés, A. & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narlea.

Fraile, A. (2000). Deporte escolar e instituciones públicas. En J.A Párraga y M.L Zagalaz. *Reflexiones sobre educación físico y deporte en la edad escolar*. Universidad de Jaén.

Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A.M. Araújo, (2004) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pP.9-17). Barcelona: GRAO.

Fry, R.W., Marton, A.R., & Keast, D. (1991). Overtraining in athletes: An update. *Sport Medicine*, 12, 32-65.

Fuentes, N.I. & Medina, J.L. (2013). Resiliencia: Diferencias por edad en hombres y mujeres mexicanas. *Acta de investigación psicológica*, 3(1), 941-955.

Galli, N. & Vealey, R.S. (2008). "Bouncing back" from adversity. Athletes experiences of resilience. *The Sport Psychologist*. 22, 316-335.

Garcés de Los Fayos, E.J. (2004). *Burnout en deportistas. Propuesta de un sistema de evaluación e intervención integral*. Madrid. Ed. EOS.

Garcés de Los Fayos, E.J., Jara, P., & Vives, L. (2006). Deporte y burnout. En E.J. Garcés de Los Fayos, A. Olmedilla & P. Jara (coord.). *Psicología y Deporte*. Murcia: Diego Marín.

García Angulo, A., Ortega, E., & Mendoza, R. (2014). Grado de satisfacción y preferencias de jugadores de balonmano en acciones técnico-tácticas según la categoría de juego. E.balonmano.com: *Revista de Ciencias del Deporte*, 10(3), 139-148.

García Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamiento adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

García Ferrando, M. (2006) Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 64(44), 15-38.

García Montes, M.E. & Ruiz, F. (2007). Algunos correlatos de la actividad físico-deportiva en una perspectiva de salud. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 24, 9-24.

García Secades, X., Molinero, O., Ruiz Barquin, R., Salguero, A., De la Vega, R., & Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: Fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98.

García, X., Molinero, O., Ruíz, R., Salguero, A., De la Vega, R., & Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98.

García-Vega, M.C. & Domínguez de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.

Garnezy, N. & Masten, A. (1994). Chronic adversities. In M. Rutter, E. Taylor & L. Herson (eds.) *Child and adolescent psychiatry*, (pp.191-207). Oxford, UK: Blackwell Scientific.

Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.

Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.

Garnezy, N., Masten, A.S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, p.97-111.

Garrido Guzman, M.E., Zagalaz Sánchez, M.L, Torres Luque, G., & Romero Granados, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicas deportivas acerca de su

opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 7-21.

Garrido, M.E, Romero, S., Ortega, E., & Zagalaz, M.L. (2010). Designing a questionnaire on parents for children in sport. *Journal of Sport and Health Research*, 3(2), 153-164.

Garrido, M.E., Zagalaz, M.L., Torres, G., & Romero, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuaderno de Psicología del Deporte*, 10(2), 7-21.

Gaxiola Romero, J C., González Lugo, S., Contreras Hernández, Z.G., & Gaxiola, E.V. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de Investigación Educativa (redie)*, 14(1).

Gayón García, P.R., Dule Rodríguez, S., López Oduardo, M., & De Oro Páez, R. (2011). Efectos de la actividad física en la salud de los niños y niñas en edad escolar. *Revista Digital. Buenos Aires*, 152, 115.

Gil, G.E. (2010). La Resiliencia: Conceptos y modelos ampliables al entorno escolar. *Rev. El Guimignada*, 19, 27-42.

Gil, G.E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciales en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral de la ULPGC. Acceso online: <http://acceda.ulpg.es/handle/10553/2>

Gil, J.A. (2004). *Bases Metodológicas de la investigación (análisis de datos)*. Madrid: UNED.

Gill, D. Williams, L. (2008). *Psychological Dynamics of Sport and Exercise*. Champaigns, IL: Human Kinetics.

Gillespie, B.M., Chaboyer, M., Wallis, M., & Grimbeek, P. (2005). Resilience in the operating room: Developing and testing of a resilience model. *Journal of Advances Nursing*, 59, 427-438.

Gimenez, F.J. & Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas: Educación física y deportes*. Revista digital. Año 6, nº31.

Giménez, F.J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen Editorial deportiva.

Giménez, J., Abad, M., & Robles, J. (2009). La enseñanza de deporte desde la perspectiva educativa. *Revista Wanceulen E.F digital*, 5, 91-103.

Giménez, M., Valverde, C.V., & Hervás, G, (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, society and Education*, 2(2), 97-116.

Gizir, C.A. (2009). Protective factor contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1), 38-49.

Gómez, M.B. (2010). *Resiliencia individual y familiar*. Trabajo tercer curso. En: <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%202009-10.pdf>

González Arratia N.I. & Valdez J.L. (2015). Predictores de la resiliencia en niños. *Rev. De Psicología Social y Personalidad*, 31(1).

González Arratia N.I., & Valdez J.L. (2013). Aproximaciones en psicología educacional. *Resiliencia y educación: Nuevas miradas*. Universidad católica del Maule.

González Arratia, N.F., Valdez, J.L., & Zavala, Y.C. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 13(1), 41-52.

González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2013). Resiliencia y educación: Nuevos miradores. En Cornejo, C, Morales, P., Saavedra, E., & Salas. G. (eds). *Aproximaciones en Psicología Educacional*, 8, 119-133. Universidad Católica de Maule.

González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2013). Resiliencia: Diferencias por Edad en hombres y mujeres mexicanas. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(1), 941-955.

González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2012). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de resiliencia en una muestra de niños. En Díaz Loving, R., Rivera, A.S., Reyes Lagunes, I. *La Psicología social en México*, 14, 676-681. AMEPSO.

González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2012). Resiliencia y convivencia escolar en adolescentes mexicanas. *Rev. De Psicología*, 14(2), 47-60. Universidad César Vallejo.

González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2013). Optimismo: validación de una escala para adolescentes mexicanos. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 121-130.

González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2014). Recursos psicológicos para la resiliencia en niños. En Díaz Loring, R., Rivera Aragón, S. y Reyes Lagunes, I. *La Psicología Social en México. Volumen XV*. (pp.262-269). México: AMEPSO.

González Arratia, N.I. (2007). Factores determinantes de la resiliencia en niños de la ciudad de Toluca. Disertación doctoral no publicada. México: Universidad Iberoamericana.

González Arratia, N.I. (2011). *Resiliencia y personalidad. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

González Arratia, N.I., Valdez, J.L, González, E.S., & Serrano, G.J. (2011). *Resiliencia en estudiantes de educación superior*. Sesión de Cartel presentada en el XXXVIII Congreso Mexicano del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, 13-15. Abril CNEIP.

González Arratia, N.I., Valdez, J.L., & González, E.S. (2012). Resiliencia en docentes de primaria. Sesión de cartel presentada en el XXXIX Congreso CNEIP.

González Arratia, N.I., Valdez, J.L., & González-Escobar, S. (2014). *Medición de la Resiliencia*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán. México.

González Arratia, N.I., Valdez, J.L., Oudhof, H., & González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencias Ergo Sum*, 16(3), 247-253.

González Arratia, N.I., Valdez, J.L., van Barneveld, H.O., & González, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62.

González de Juan, J.I. (1989). El estrés en la competición. Posibles fuentes y algunos métodos de control. *Psiquis*, 10, 19-22.

González Lozano, F. (2001). Educar en el deporte. *Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS.

- González Pascual, M., Maurique, J.C., & López Pastor, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8(21), 14-18.
- González, G. (2001). Importancia del estrés como objeto de estudio en psicología del deporte. *Lecturas: Educación Física y Deportes* (revista digital) 36.
- González, J.L. (1997). *Psicología del Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gould, D. (1996). Personal motivation gone awry: *Burnout in competitive athletes. Quest*, 48, 275-289.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffet, A. (2002). Psychological characteristics and their development in olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204.
- Greene, R. (2002). *Toward a resilience based model of school of social work*. Washington, D. C: National Association of Social Work Press.
- Griffin, M.R. (1972). An analysis os state and trait anxiety experienced in sport competition at different age levels. *Foil*, 2, 58-64.
- Grimaldo, M.P. (2004). Niveles de optimismo en un grupo de estudiantes de una Universidad particular de la ciudad de Lima. *Revista de Psicología*. 10, 96-106.
- Gross, S.E. & Madson, L. (1997). Models of the self: Self. Construals and gender. *Psychol Bull*, 122(1), 5-37.
- Grotberg, E. (1995). The International Resilience Project: Promoting Resilience. *Children Health*. 26, 1-26.

Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. La Haya, Perú: Fundación Bernard Van Leer.

Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla?. En E. Grotberg (Ed), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp.17-57). Barcelona: Gedisa.

Grotberg, E.H. (1999). The International Resilience Research Project. En R. Rosswith, (ed.), *Psychologists facing the challenge of a global Culture with Human Rights and mental health*, (pp.237-256). Pasbst: Science Publishers.

Grotberg, E.H. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E.N. Suárez Ojeda (comp.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp.19-30). Buenos Aires: Paidós.

Grotberg, H.E. (2003). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Mexico: Paidós.

Gucciardi, D.F., Jackson, B., Coulter, T.J., & Mallett, C.J. (2011). The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Dimensionality and age-related measurement invariance with Australian cricketers. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 423-433.

Gucciardi, D.F., Mahoney, J., Jalleh, G., Donovan, R.J., & Parkes, J. (2012). Differences in the motivational orientations of perfectionistic profiles among elite athletes. *Journal of sport y Exercises Psychology*, 34, 159-183.

Guillén, C.J. (2013). La resiliencia en la escuela: aprendiendo a vivir. En <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/.../la-resiliencia-en-la-escuela-aprendiendo-a-vivir>.

Gutiérrez M. & Romero I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de psicología*, 30(2), 608-619. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148131>.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paídos.

Gutierrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Rev. De Educación*, 335, 105-126.

Guzmán, J.F. & Carratalá, V. (2006). Mediadores psicológicos y motivación deportiva en judocas españoles. *Rev. Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(5), 1-11.

Haase, J.E. (2004). The adolescent resilience model as a guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21, 289-299.

Haghshenas, R., Marandi, S.M., & Molavi, H. (2008). Predicting injuries of Athletes by considering Psychological Factor. *World*. 1(1), 38-41.

Hahn, C. (1992). Surviving stardom: Is the sport's obsession with youth and money burning out it's brightest starts?. *Tennis*, 30-37.

Hanin, V. (2007). Emotions and Athletic Performance: *Individual zones of Optimal Functioning Model*. In D.Smith e M. Bar- Eli (eds). *Essential Readings in sport and exercise Psychology* (pp.55-73). Champaigns, IL: Human Kinetics.

Hanson, S.J., McCullagh, P., & Tonymon, P. (1992). The relationships of personality characteristics, life stress, and coping resources to athletic injury. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 262-272.

Haskell, W., Lee, I.M., Pate, R., Powell, K., Blair, S.N., Franklin, B., Macera, C., Heath, G., Thompson, P., & Bauman, A. (2007). Physical Activity and and Public Health: Updated Recommendation for Adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Med. Sci. Sport Exerc*, 1423-1434.

He, F., Cao, R., Feng, Z., Guan, H., & Peng, J. (2013). The impacts of the dispositional optimism and psychological resilience on the subjective well-being of burns patients: a instrutural equation modeling analysis. *Plas One*, 8(12), 1-5.

Heitzler, C.D., Martin S.L., Duke J., & Huhman, M. (2006). Correlates of physical activity in a national simple of children aged 9-13 years. *Prev. Med.* 42, 254-260.

Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paídos.

Henry, D.L. (1999). Resilience in Maltreated Children: Implications for Special Needs Adoption. *Child Welfare*, 78(5), 519-540.

Hernández Mendo, A. (2002). Imágenes mentales en el deporte, en J. Dosil (ed.), *Psicología y rendimiento deportivo*. Ourense: Gersam.

Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación, México: McGraw Hiv.

Hernández-Rodríguez, A.I, Martínez-Muñoz, L.F., & Águila, C. (2008). *El deporte en la sociedad contemporánea*. Ed. Universidad de Almería.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Hilyer, J.C. & Mitchell, W. (1979). Effect of systematic phsyquical fitness training combined with counseling on the self-concept of college students. *Counseling Psychologist*, 26, 427-436.

Hirota, V.B., Tragueta, V.A., & Verardi, C.E.L. (2008). Nivel de estrés pre-competitivo em atletas universitarias do sexo femenino praticantes do futsal. *Revista conexores*, campinas.

Holmes, T.H & Rache, R.H. (1967). The social readjustment rating scales. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.

Holt, N.L. & Dunn, J.G.H. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 199-219.

Hosseini, S.A. & Besharat, M.A. (2010). Relation of resilience with sport a chievement and mental health in a simple of athletes. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 633-636.

Infante, F. (2005). La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo & E. Suárez. *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Iraurgi, I., Cáceres, J., Estévez , A., Gómez de Maintenant, P., Gorbeña, S., & Matellanes, B. (2012). *Resiliencia: Aproximación al concepto y adaptación psicométrica de la escala RESI-M*. Proyecto 5737 del Programa BizkaiLab.

Iraurgi, I., Cáceres, J., Estévez, A., Gómez de Mantenat, P., Gorbeña, S., & Matellanes, B. (2011). *Evaluación del grado de desadaptación y del proceso de adecuación psicosocial de menores en desventaja social*. Proyecto 5737 del Programa BizkaiLab.

Irazusta, J. & Hoyos, I. (2007). El ejercicio físico, el deporte y la salud en el desarrollo: presente y futuro. *EuskoNews & Media*.

Isorna Folgar, M., Ruiz Jaun, F., & Rial Boubeta, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura*, 8, 93-102.

Jackson, D.W., Jarret, H., Barley, D., Kausch, J., Swanson, J.J., & Powell, J.W. (1978). Injury prediction in the young athlete. *American Journal of Sport Medicine*, 6, 6-14.

Jassin, F. & Da Cumba, R. (2012). Síntomas de stress pre-competitivo em escolares practicantes de voleibol masculino da cidade de Pelotas. *Rev. E.F. Deportes. Rev. Digital*, 16(165). Buenos Aires. En www.efdeportes.com/efd165/sintomas-de-stress-pre-competitivo-em-voleibol.thm

Jhonson, U., Ekengren, J., & Andersen, M.B. (2005). Injury prevention in Sweden: Helping soccer players at risk. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 32-38.

Jiménez, A.M.G., Izal, M., & Montorio, I. (2012). Psychological and social factors that promote positive adaptation to stress and adversity in the adult life cycle. *J. Happiness Stud.* 13, 833-848.

Jiménez, M.G., Martínez, P., Miró, E., & Sánchez, A.I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8(1), 185-202.

Jiménez, P. & Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes de riesgo: educación en valores. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.

Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física en secundaria*. (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

Jiménez, R., Cervelló, E., García, T., Santos, F., & Del Villar, F. (2006). Relaciones entre las metas de logro, la percepción del clima motivacional, la valoración de la educación física, la práctica deportiva extraescolar y el consumo de drogas en estudiantes de educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 253-265.

Jiménez-Morales, J., Zagalaz-Sánchez, M.L., Molero, D., Pulido-Martos, M., & Jonatan, R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 429-436.

Johnson, E. (1949), A study of emotion revealed in two types of athletic sport contests. *Research Quarterly*, 20, 72-79.

Johnson, U., Ekengren, J., & Anderson, M.B. (2005). Injury prevention in sweden: Helping soccer players at risk. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 32-38.

Jones, G. & Cales, A. (1989). Precompetition temporal patterning of anxiety and self-confidence in males and females. *Journal of Sport Behavior*, 12, 183-195.

Jones, J.G. & Hardy, L. (1990). The academic study of stress in sport. In: J.G. Jones Hardy (Eds.). *Stress and Performance in sport*. (pp.3-16). Chichester: John Niley and Sons.

- Junge, A. (2000). The influence of psychological factors on sports injuries: Review of the literature. *American Journal of Sports Medicine*, 28, 10-15.
- Kalawski, J. (2003). So...Where is resilience? A conceptual reflection. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 365-372.
- Kant, I. 1803. *Pedagogía*. Madrid: Akal (2003) (3ª ed.)
- Keegan, R. Spray, C., Harwood, C., & Lavalley, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: Coach, parent and peer influences on motivation un specializing sport partiapants. *Journal of Applied sport Psychology*, 22(1), 87-105.
- Kenny, M., Gallagher, L., Alvarez-Salvat, R., & Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. *Adolescence*, 145, 161-182.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2008). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México. Cuarta Edición. McGrall-Hill.
- Kersting, K. (2004). Custon tailored resilience help. *Monitor on Psychology. American Psychological Association*, 35(2), 34-38.
- Kim J. & Cicchetti D. (2004). A longitudinal study of child maltreatment, mother-child relationship quality and maladjustment: The role of self-esteem and social competence. *J Abnorm Child Psychol*, 32(4), 341-354.
- Kjonnixsen, L., Anderssen, N., & Wold, B. (2009). Organized youth sport as predictor of physical activity in adulthood. *Scandinavian journal of Medicine and Science in Sports*, 19(5), 646-654.

Kjonnixsen, L., Fojortoft, I., & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-years longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154.

Klein, G. (1996). The effect of acute stressors on decision making. En J.E. Driskell (Ed): *Stress and human performance* (pp.49-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kleinert, J. (2007). Mood states and perceived physical states as short term predictors of sport injuries: two prospective studies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5(4), 340-351.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1996). *Estado del arte en resiliencia*. Washington, DC: OMS/Fundación Kellogg/Ceanim.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., & Fontecilla, M., (1997). Estado de arte en resiliencia. *Organización Panamericana de la Salud*. Fundación W. K. Kellogg. <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf>.

Lannicelli, J.C. (2014). Dolor en miembros inferiores. Osteocondritis-alteraciones poco recomendadas. *Revista Digital*.

Larsson, G., Kempe, C., & Starrin, B. (1988). Appraisal and coping processes in acute time-limited stressful situations: a study of athletes. *European Journal of Personality* 2, 259-276.

Lascano, R. & Pliego, M. (2001). *Cultura andina y espiritual*. Mimeo.

Latorre, P.A., Gasco, F., García, M., Martínez, R.M., Quevedo, O., Carmona, F.J., Rascón, P.J., Romero, A., López, G.A., & Malo, J. (2009). Analysis of the influence of

the paraents in the sports promotion of thr children. *Journal of Sport and Health Research*. 1(1), 12-25.

Lawlor, D.A & Hopker, S.W. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: Systematic review and meta-regression analysis of randomised controlled trails. *British Medical Journal*, 322, 763-767.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. En W.D. Gentry (Ed): The handbook of behavioral medicine (pp.282-325). Nueva York: Guilford.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. Nueva York: Springer.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill.

Lazarus, R.S. (1990). Theory-based stress-measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3-13.

Lee, H H. & Cranford, J.A. (2008). Does resilience moderate the associations between parental problem drinking and adolescents' internalizing and externalizing behaviours? A study of Korean Adolescents. *Drug and alcohol Dependence*, 96, 213-221.

Lee, J.H., Nam, S.K., Kim, A., Kim, B., Lee, M.Y., & Lee, S.M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling and Development*, 91, 269-279.

Leipold, B. & Greeve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14, 40-50.

- Leiva, L., Pineda, M., & Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111-123. doi: 10.5354/0719-0581.2013.30859.
- Lia, Y., Wang, Z., Zhou, Ch., & Li, T. (2014). Afleet and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and individual difference*, 66, 92-97. DOI 10.1016/j.paid.2014.03.023.
- Llorente Pastor, B. (2000). *Pedagogía del entrenamiento deportivo adaptado a escolares*. Educación en valores. Jornadas de Deporte Escolar. Area: Educadores y Educadoras.
- Loehr, J.E. & Festa, F. (1994). Preventing burnout with balance. *Tennis*, March, 47.
- Loehr, J.E. (1990). *El juego mental*. Madrid: Tutor.
- Looker, H.C., Franks, P.W., Salbe, A., Ravussin, E., Knowler, W.C., & Hanson, R.L. (2006). Genetic and environmental effects on body weight and physical activity energy expenditure in young twins. *66th Annual Meeting of the American-Diabetes-Association*, 9-13, Washington, D.C.
- Lowe, R. (1971). *Stress, arousal and task performance of Little League baseball players*. Tesis Doctoral. University of Illinois. Urbana.
- Luthar, S.S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543-562.

- Luthard, S.S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Developmental and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Macarro Moreno, J., Romero Cerezo, C., & Torres Guerrero, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica deportiva en los estudiantes de bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- Machado, A.A. (2006). *Psicologia do Esporte: da educação física escolar ao esporte de alto nível*. Río de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Maddison, R. & Prapavessis, H. (2005). A psychological approach to the prediction and prevention of athletic injury. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(3), 289-310.
- Maia, J.A.R., Thomis, M., & Beunen, G. (2002). Genetic factors in physical activity levels – A twin study. *American Journal of Preventive Medicine*, 23(2), 87-91.
- Manciaux, M. (2003). La resiliencia: ¿mito o realidad? En M. Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.13-14). Madrid: Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Mancini, A. D. & Bonanno, G. A. (2009). Predictors and parameters of resilience to loss: Toward an individual differences model. *Journal of Personality*, 77, 1805-1832.
- Mangham, C., Mc Granth, P., Gram, R., & Steward, M. (1995). *Resilency relevance to health Promotion*. Discussion Paper. Canada: Atlantic Health Promotion Research Centre, Dalhousie University.
- Manrique, J.C, López, V., Monjas, R., Barba, J.J., & Gea, J.M. (2011) Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 58-66.

- Marcos Becerro, J.F. (1994). *Ejercicio, forma física y salud*. Madrid: Eurobook.
- Márquez, S. (1994). Diferencias en los componentes de la ansiedad competitiva entre practicantes de deportes individuales y colectivos. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 7, 11-14.
- Márquez, S. (2004). *Ansiedad, estrés y deporte*. Madrid: EOS.
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 359-378.
- Márquez, S., Abajo, S., & Rodríguez, J. (2003). Actividad física y deportiva del alumnado de educación secundaria obligatoria en el municipio de Avilés. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y la práctica*, (91), 11-16.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology Champaign, IL*: Human Kinetics.
- Martín, G. (2001). *Facilitación social: Influencia del público en la actuación deportiva*. En J.Lorenzo, C.Gil. & G. Martín (Eds.): *Manual de Prácticas de Psicología Deportiva* (pp.252-258). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín, I.M. (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios [versión electrónica]. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 87-99.
- Martin, J. & Sugarman, J. (2001). Is the self a kind of understanding. *Journal for the theory of social behavior*, 31(1), 103-114.

- Martínez, E.J., Cachón, J., & Moral, J.E. (2009). Influences of the school and family context in the adolescent's physical activity. *Special attention to the obese. Journal of Sport and Health Research*. 1, 26-45.
- Martínez, E.J., Lozano, L. M., Zagalaz, M.L., & Romero, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte – RICYDE*, 17, 44-59.
- Martínez, E.J., Rodríguez, I., & Zagalaz, M.L. (2007). *Obesidad, anorexia y ejercicio físico*. Estudio en la provincia de Jaén. Actas II Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. Palma de Mallorca.
- Martínez, E.S. & Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar [versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 2(20), 11-22.
- Martínez, L.N. & Sampascual, M.G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13(1), 23-33.
- Martínez-González, M.A., Varo, J.J., Santos, J.L., De Irala, J., Gibney, M., & Kearney, J. (2001). Prevalence of physical activity during leisure time in the European Union. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 33(7), 1142-6.
- Martin-Krumm, C.P., Sarrazin, P.G., Peterson, C., & Famose, J.P. (2003). Explanatory style and resilience after sport failure. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1685-1695.

- Masten, A. (2004). Refulatory process, risk and development. *New York Academy of Sciences Journal*, 1021, 310-319.
- Masten, A. S. & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp.1-25). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511615788.003.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes indevelopment. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A.S. Best, K.M., & Garmezy, P. (1990). Resilience and development. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Matalinares M., Arenas C., Yaringaño J., Sotelo L., Sotelo N., Díaz G., Dioses A., Ramos R., Mendoza P., Medina Y., Pezua M., Muratta R., Pareja C., & Tipacti R. (2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de lima metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 14(1), 187-207.
- Matud, M.P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415.
- McCrae, R.R. (1992). Situational determinants of coping. En B.N. Carpenter (Ed.): *Personal coping. Theory, Research and Application*. Prague. Wesport, CT.
- McEwen, B.S. (2000). The neurobiology of stress: from serendipity o clinical relevance. *Brain Research*, 886(2), 172-189.
- McGrath, J.E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Mecer, T. (1989). Being habitually active in leisure time: today's best buy for public health. *The British Journal of Physical Education*, 20(3), 137-144.

Melillo A. & Ojeda S.N. (2008). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, (comps.), Buenos Aires, Paidós.

Melillo, A.C. (2007). El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia. En M. Munist, N.E. Suárez Ojeda, D. Krauskopf., & T. Silber (Comps). *Adolescencia y Resiliencia* (pp.61-79). Buenos Aires: Paidós.

Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En Fete-UGT (Ed.). Educación Física y salud. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física* (pp.775-790). Cádiz: Publicaciones del Sur.

Middelbeek, L. & Breda, J. (2013). Obesity and sedentarism: Reviewing the current situation within de WHO european region. *Current Obesity Report*, 2(1), 42- 49.

Miguel-Tobal, F. & Narlet, M.R. (2000). *Estimación de ansiedad en deportes colectivos e individuales*, II Congreso de la Federación Española de Asociaciones de Especialistas en Medicina de la Educación Física y el Deporte, celebrado en Madrid el 12 y 13 de Noviembre. Resúmenes publicados en selección. *Revista Española e Iberoamericana de Medicina de la Educación Física y el Deporte*, 9(2), 72.

Miller-Lewis, L., Searle, A. K., Sawyer, M. G., Baghurst, P. A., & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7.

- Molina-García, J., Castillo, I., & Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *European Journal of Human Movement*, 18, 79- 91.
- Molt, R.W., Dishman, R.K., D.S., Saunders, R.P., Dowda, M., & Felton, G. (2005). Perceived physical environment and physical activity across one year among adolescent girls: self-efficacy as a possible mediator? *Journal of Adolescent Health*, 37, 403-408.
- Mora, J., Navarro, C., & González. B. (2016). Nivel de estrés, ansiedad y depresión, pre y pos competición en jugadores del equipo masculino de la Universidad Nacional. *Rev. Efdportes. Rev. Digital*, (152).
- Morán, M. (2015). *Resiliencia en adolescentes y su relación con la inteligencia emocional*. Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Universidad de Valladolid.
- Moreno, J.A. & Hellín, G. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., & Cervelló, E. (2008). Motivación y salud en la práctica fíicodeportiva: diferencias según el consumo de alcohol y tabaco. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 483-494.
- Mota, J., Almeida, M., Santos, P., & Ribeiro, J.C. (2005). Perceived Neighborhood Environments and physical activity in adolescents. *Prev Med* 41, 834-836.
- Mothner, H.D. (1995). *Resilience (personality trait) in children*. Health Education, Fall, 95-116.

- Motl, R., McAuley, E., Birnbaum, A., & Lytle, L. (2006). Naturally occurring changes in time spent watching television are inversely related to frequency of physical activity during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 19-32.
- Mrazek, P.J. & Mrazek, D. (1987). Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration. *Child Abuse Negligence*, 11, 357-365.
- Munist, M., Santos, H., Infante, F., Kotliarenko, M.A., Suárez Ojeda, E.N., & Grotberg, E. (1998). Manual de identificación de la resiliencia en niños y adolescentes. *Organización Panamericana de la Salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (A.F.A). Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Navlet, M.R. & Miguel-Tobal, F. (1999). Estimación del perfil de ansiedad en el ámbito deportivo. *Selección. Revista Española e Iberoamericana de Medicina de la Educación Física y el Deporte*, 8(2), 86-98.
- Navlet, M.R. (2012). *Ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento en el ámbito deportivo: Un estudio centrado en la diferencia entre deportes*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Nehrlich, H.H. (2006). Health benefits of physical activity. *Canadian medical association journal*, 175(7), 773.
- Nieri, D. (2005). El desarrollo de la competitividad deportiva en el ámbito educativo. *Psicólogo Deportivo*. (Revista Digital).
<http://www.dantenieri.pe/content/content.php?PID=286>

Nuviala, A., Tamayo, J.A., & Nuviala, K. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 389-404.

O.M.S. (1986). *The Ottawa Charter*. Ginebra: OMS.

O.M.S. (1997). *The Gloval Iniciative on Active Living*.
http://www.who.int/moveforhealth/publications/mfh_gialwhorevz.pdf.

O.M.S. (1998). *Informe Salud para todos en el siglo XXI*.
<http://www.who.int/whr/1998/es/index.html>.

O.M.S. (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*.
http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf.

O.M.S. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*.
http://whglibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf.

O'Brien, M., Hanton, S., & Mellalieu, S. (2003). Individual differences, perceived control and competitive trait anxiety. *Journal of Sport and Sciences*, 22, 355-356.

Ogilvie, B.G. & Howe, M. (1991). El trauma de la finalización de la vida deportiva. En J.M. Williams (Eds.): *Psicología Aplicada al Deporte* (pp.523-548). Madrid: Biblioteca Nueva.

Olmedilla, A. (2005). *Factores psicológicos y lesiones en futbolistas: un estudio correlacional*. Murcia: Ouderna.

Olmedilla, A. Ortega, E., & Abenza, L. (2005). Influencia de la evaluación de la ejecución deportiva y lesiones. *Cienciaydeporte.net[revista electrónica]*, 2(1), 1-5
Disponible: http://www.cienciaydeporte.net/articulo_0206_1.php.

Olmedilla, A., Andrea, M.D., & Blas, A. (2005). Variables psicológicas categorías deportivas y lesiones en futbolistas jóvenes: un estudio correlacional. *Análise Psicológica*, 4(23), 449-459.

Olmedilla, A., Andreu, M.D., Ortín, F.J., & Blas, A. (2009). Ansiedad competitiva, percepción de éxito y lesiones: un estudio en futbolistas. *Revista Internacional de Medicina y de Ciencia de la Actividad Física y el Deporte*, 9(33), 51-66.

Olmedilla, A., García-Montalvo, C., & Martínez-Sánchez, F. (2006). Factores psicológicos y vulnerabilidad a las lesiones deportivas: un estudio en futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 7-19.

Olmedilla, A., Ortega, E., & Gómez, J.M. (2014). Influencia de la lesión deportiva en los cambios del estado de ánimo y de la ansiedad precompetitiva en futbolistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 9-10.

Olmedilla, A., Ortega, E., Abenza, L., & Boladeras, A. (2011). Lesiones deportivas y psicología: Una revisión (2000-2009). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 45-57.

Olmedilla, A., Ortín, E.J., & Ortega, E. (2004). Un análisis descriptivo de la percepción de los jugadores de fútbol respecto a los factores que pueden provocar lesiones. *Ciudadanos de Psicología del Deporte*, 4(2), 201-212.

Omar, A. (2005). Las perspectivas del futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate*, 7, 141-154.

- Omar, A., Paris, I., Uribe, D.H., Almeida Da Silva, J.S., & Aguilar S.M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes, *Psycología en Estudio*, 16(2), 269-277.
- Omli, J. & La Voi, N.M. (2009). Background anger in youth sport: A perfect storm 2. *Journal of Sport Behaviour*, 32(2), 242-260.
- Ortega, E., Piñar, M.I, Salado, J., Palao, J.M., & Gómez, M.A (2012) Opinión de expertos y entrenadores sobre el reglamento de la competición infantil en baloncesto. *International Journal of Sport Science*, 8(28), 142-150.
- Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Castillo, M.J., Moreno, L.A., Gonzalez-Gross, M., Warnberg, J., & Gutierrez, A. (2005). [Low level of physical fitness in Spanish adolescents. Relevance for future cardiovascular health (AVENA study)] *Rev Esp Cardiol*, 58, 898-909.
- Ortín, F. (2009). *Factores psicológicos y socio-deportivos y lesiones en jugadores de fútbol semiprofesionales y profesionales*. Tesis Doctoral Universidad de Murcia.
- Ortín, F.J., Garcés de los Fayos, E.J., & Olmedilla, A. (2010). Influencia de los factores en las lesiones deportivas. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 143-154.
- Palella, S. & Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Palella, S. & Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. 3ª Edición. Venezuela: FEDUPEL.
- Palmer, C. (2008). A theory of risk and resilience factors in military families. *Military Psychology*, 20, 205-217.

- Palomar, J. & Gómez, N.E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27, 7-22.
- Paredes, J. (2003). La teoría del deporte. Sevilla: Wanceulen.
- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pascual, A. & Aragües, G.M. (1998). Lesiones deportivas y rasgos de ansiedad en los jugadores de fútbol. *Medicina Clínica*, 111(2), 45-48.
- Paton, D., Johnston, P., Clarke, J., Violanti, J.M., Burke, K.J., & Keenan, D. (2008). Stress shield: A model of police resiliency. *International Journal of Emergency Mental Health*, 10, 95-107.
- Patterson, J. (1988). Families experiencing stress: The family adjustment and adaptation response model. *Family Systems Medicine*, 5, 202-237.
- Pavón, A., Moreno, J. A., Gutiérrez, M., & Sicilia, A. (2003). La práctica físico deportiva en la universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 39-54.
- Pérez Córdoba, E.A. & Llamas Lacandera, R. (2010). Aplicaciones de los conocimientos psicológicos en la iniciación deportiva. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 269-280.
- Pérez, J.A & Suárez, C. (2005). *La competición deportiva con jóvenes*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva S.L.
- Pérusse, L., Tremblay, A., Leblanc, C. & Bouchard, C. (1989). Genetic and enviromenntal influences on level of habitual physical activity and exercise participación. *American Journal of Epidemiology*, 129(5), p.1012-1022.

Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strenghts and virtues: A Hand-book and classification*. Washington: Oxford University Press.

Piéron, M. & Ruiz-Juan, F. (2013). Influencia del ámbito familiar e iguales en los hábitos físicos-deportivos de los jóvenes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51) 525-549.

Piéron, M., Ruiz, J.F., Garcia, M.E., & Díaz, S.A. (2008). Analise da prática de actividades físico-deportivas em alunos de ESO e ESPO das provincias de Almeria, Granada e Murcia por um índice composto de participacao. *Fitness Perfect Journal*, 7(1), 52-58.

Piquera, I. & Cassinello, D. (2011). Afrontamiento del estrés y la ansiedad en el ámbito deportivo. *Rev. Efdeportes, rev. Digital*.

Polk, L.V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19, 1-13.

Ponce de Leon, A., Sanz, E., Valdemoros, M.A., & Ramos, R. (2009). Los valores personales en el ocio físico-deportivo. Un estudio con jóvenes, padres y profesores. *Bordón*, 61(1), 29-41.

Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

R.A.E. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. 2 Vols. Madrid: Espasa-Calpe.

R.A.E. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. 23ª Edición.

R.A.E. (2015). *Diccionario de la Real Academia Española*. <http://dle.rae.es>

Raga, J.L. (2002). *Influencia de la actividad física y el deporte en el desarrollo de la competencia social de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Oviedo. Oviedo. España.

Ramón-Cortés, F. (2011). “Cuidado con la obsesión por ganar”. *El país semanal*, 11-9.

Reche, C., Tutte, V., & Ortín, F.J. (2014). Resiliencia, optimismo y burnout en judokas de competición uruguayos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 267-279.

Reitman, D., O’Callaghan, P., & Mitchell, P. (2005). Parent as coach: Enhancing sports participation and social behaviour for ADHA-diagnosed children. *Child and Family Behaviour Therapy*, 27(2), 57-68.

Reverter, J., Mayolas, C., Adell, L., & Plaza, D. (2009) La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 5-8. Revista digital “Hoy. Es” núm.11 de noviembre 2009. El abandono deportivo de los niños crece, según un estudio de la VEX. Europa Press Mérida 10 de octubre de 2009.

Riba Orteu, M. (2012). *Escuelas resilientes*. Trabajo de 3º de la EVNTF.

Richardson, G.E. (2002): «The metatheory of resilience», *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.

Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jenson, S., & Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.

- Riulli, L. & Savicki, V. (2003). Information system organizational resilience. *Omega: The International Journal of Management Science*, 31, 227-233.
- Rodriguez-Vilches, Z. (2016). Psicología deportiva: deportes colectivos e individuales.
- Roberts, R. & Goldgin, J. (1999). The effects of economic circumstances on British Student, mental and physical health. *Journal of American College Health*, 48(3), 103-110.
- Rodríguez-Vilches, Z. (2016). Psicología deportiva: deportes colectivos e individuales. 17 Mayo 2016. En <http://zoraidarodriguezvilchez.es/articulos/psicologia-deportiva/332-psicologia-deportiva-deportes-colectivos-e-individuales>.
- Rogers, T.J. & Landers, D.M. (2002). Effects of life-event stress and hardness on peripheral narrowing prior to competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 24(suppl.), 5105.
- Rogers, T.J. & Landers, D.M. (2005). Mediating effects of peripheral vision in the event stress/athletic injury relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 271-288.
- Rojas, V.M. (2007). *Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas*. Revisión y análisis del estado actual.
- Román, B., Serra, L., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio enkid (1998-2000). *Apunts: Medicina de L'Esport*, 151, 86-94.
- Romero Cantalejo, C. (2010). La motivación y la ansiedad en la práctica deportiva en jóvenes. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-10.

Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Romero, A.E., Zapata, R., García-Mas. A., Brustad, R.J., Garrido, R., & Letelier, A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 117-133.

Romero, S. (2000). Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos. *En Actos del I Congreso Nacional del Deporte en Edad Escolar* (pp.81-110). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Romero, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en Educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Romero, S. (2004). *Año europeo de la Educación por el Deporte*. Pag. Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://iris.cni.ce.mecd.es/edfisica/publico>

Romero, S. (2005). Padres / madres en el deporte en edad escolar. En M^a. L Zagalaz; E. J. Martínez & P. A. Latorre. *Respuestas a la demanda social de actividad física*, 125-142. Madrid: Gymnos.

Romero, S. (2010). El perfil del técnico deportivo. En V. Araufe, L. Varela y R. Fraguera (edit.). *Manual Básico del técnico deportivo de un club. Todo lo que necesitas saber en tu labor de Técnico Deportivo* (pp.53-75). Sevilla: Sportis. Formación deportiva.

Romero, S., Chacón, F., & Campos, M.C. (2006). *Estudio de hábitos de práctica de actividad fisicodeportiva de la población adulta de Sevilla*. Indicadores de salud.

Manuscrito no publicado. Universidad de Sevilla. Proyecto financiado por Convocatoria M.E.C. I+D.

Romero, S., Garrido, M.E., & Zagalaz, M.L. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 29-34.

Romero, S., Ries, F., & Castañeda, C. (2012). Características de la práctica de actividad físico-deportiva de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 8(1), 35-49.

Roth, S. & Cohen, L.J. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. *American Psychologist*, 6, 813-819.

Rousseau, J.J. (1762). *Emilio, o De la educación*. Spanish Edition.

Roustit, C., Campoy, E., Chaix, B., & Chauvin, P. (2010). Exploring mediating factors in the association between parental psychological distress and psychosocial maladjustment in adolescence. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 19, 597-604. doi: 10.1007/s00787-010-0094-8.

Rowal, D. & Patton, J. (1978). Psychological states and aerobic fitness of male and female recruits before and after basic training. *Aviation Space and Enviromental Medicine*, 49, 603-606.

Rozen, W.M. & Horne, D.J.L. (2007). The Asociatión of Psychological Factor with Injury. Incidence and Outcome in the Australian Football League. *Individual Differences*, 5(1), 73-80.

- Ruiz, F., García, M.E., & Pieron, M. (2009). *Actividad física y estilos de vida saludables. Análisis de los determinantes de la práctica en adultos*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz, R., Del Campo, J., & De la Vega, R. (2015). La resiliencia en entrenadores de atletismo de alto rendimiento. *Revista iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 10(1), 69-76.
- Rushall, B.S. (1989). Sport Psychology: the key to sporting excellence. *Internacional Journal of Sport Psychology*, 20, 165-190.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantages. En M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.). *Primary prevention of psychopathology*, 3, 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 349-368.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1991). *Resilience: Some conceptual considerations*. Trabajo presentado en Initiatives Conferences on Fostering Resilience, Washington D. C., diciembre.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.

- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical finding, and policy implications. En J.P. Shonkoff y S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp.651-682). Nueva York: Cabridge University Press.
- Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo entre 15 y 65 años. *Revista Liberabit*, 14, 31-40.
- Saavedra, E. (2003). *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como posibilidad de Intervenir educativamente en la formación de sujetos Resilientes*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sabino, C. (2007). *El Proceso de Investigación*. Editorial Panapo. Canarias.
- Sáenz-López, P. (2005). El deporte como contenido y práctica educativa. *Valores del deporte en la educación: Año europeo de la educación a través del deporte*. (pp.29-61). Madrid, MEC.
- Salami, S. (2011). Moderating effects of resilience, self-esteem and social support on adolescents reactions to violence. *Asian Social Science*, 6(12), 101-110.
- Salazar, L. F., Wingood, G. M., DiClemente, R. J, Lang, D. L., & Harrington, K. (2004). The role of social support in the psychological well-being of african american girls who experience dating violence victimization. *Violence and Victims*, 19, 171-187.
- Salgado, L.A.C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: Una alternativa Peruana. *Liberabit, Revista de Psicología*, 11, 119-144.
- Salgado, S. (2011). Moderating effects of resilience, self-esteem and social support on adolescents reactions to violence. *Asian Social Science*, 6(12), 101-110.

Sallis, J., Cervero, R., Ascher, W., Henderson, K., Kraft, M., & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating more physically active communities. *Annual Review of Public Health, 27*, 297-322.

Sallis, J., Zakarian, J., Hovell, M. & Hofstetter, C. (1996). Ethnic, socio-economic, and sex differences in physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Epidemiology, 9*(2), 125-134.

Sallis, J.F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition. 33*, 403-408.

Sallis, J.F. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and science in sport and exercise. 32*, 1598-1600.

Sallis, J.F., Conway, T., Prochaska, J., & McKenzie, T. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American Journal of Public Health, 91*, 618-620.

Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 32*, 963-975.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). Estudio del diferencial semántico en la actitud hacia el ejercicio físico realizado en las clases de educación física y el de carácter voluntario, en una muestra de alumnos de 3º de BUP. *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la educación física y el deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura. Consejo Superior de Deportes.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez Bañuelos, F. (2000). *Análisis del deporte en edad escolar. Una alternativa para el futuro*. En libro del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Sevilla: Patronato de Dos Hermanas.

Sánchez Buñuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

Sánchez, P. (2008). Actividad física y deportiva en las diferentes edades. *Revista digital innovación y experiencias educativas*.

Sandler I. N., Wolchik S., Davis C., Haine R., & Ayers T. (2003). *Correlational and experimental study of resilience in children of divorce and parentally bereaved children*. In *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 213-240. Edited by Luthar SS. New York: Cambridge University Press.

Santos, R. (2012). Resiliencia el arte de rehacerse, en: <http://vazquezavila.blogspot.com.es/2012/02/resiliencia-el-arte-de-rehacerse.html>.

Scanlan, T.K. & Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants. I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 6, 208-226.

Scanlan, T.K. & Passer, M.W. (1978). Factors related to competitive stress among male youth sport participants. *Medicine and Science in Sport*, 10, 103-108.

Scanlan, T.K. & Passer, M.W. (1979). Sources of Competitive stress in young female athletes, *Journal of Sport Psychology* 1, 151-159.

Scanlan, T.K. (1986). Competitive stress in children. En M.R. Weiss y D. Gould (Eds.): *Sport for children and youths* (pp.113-118). Champaign, IL: Human Kinetics.

Scanland, T.K. & Stein, G.L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth of former elite figure skaters. 3. Sources of stress. *Journal os Sport Exercise Psychology* 13, p.103-120.

Schmidt, G.W. & Stein, G.L. (1991). Sport commintment: a model integrating enjoyment, drupout and burnout. *Journal os Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 254-265.

Secades, X., Molinero, O., Barquín, R. Salguero, A., De la Vega, R., & Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: Fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-92.

Seligman, Martin E.P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Alfred A. Knopf.

Seligman, Martin, E.P. (2002). *La autentica felicidad*. Barcelona: Ediciones B (2003).

Selye, H. (1975). *Tensión sin angustia*. Ed. Guadarrama, Madrid, España.

Selyne, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Cía. Gral. Fabril.

Selyne, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia, P,A., J.B., Lippincott, Lo.

Serra, L. (2006). *Actividad física y salud: Estudio enkid*. Elsevier, España.

Sevilla Martín, V. (2014). *Resiliencia. Revisión Bibliográfica*. Trabajo fin de Grado. Universidad de Jaén.

Silva, D.R., Crescente, L.A, Cardoso, M., Gotze, M.M., Gotze, A.M., & Siqueira, O.D. (2011). Síntomas mais frequentes de estresse pré-competitivo em atletas de futebol. *EF Deportes, Rev. Digital*. 16(156).

Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en Educación Física y Deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Miguel Hernández. (Elche).

Simon, J.A. & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative anxiety. *Journal of Sport Sciences*, 1, 160-169.

Simpson, M.G. (Ed). (2008). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires: Borum.

Skehill, A. (2001). *Resilience, Coping with on Extended Stay Outdoor Education Program and Adolescent Mental Health* (Degree of Honours in Applied Psychology). University of Canberra. Australia.

Smith, R., F. & Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 48, p.401-497.

Smith, R., Smoll, F., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: a cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in young sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.

Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 36-50.

Smoll, F.L. & Smith, R.E. (1984). Leadership research in youth sport. In J.M. Silva III y R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp.371-386). Champaign, IL: Human Kinectics.

Son, R.A.F. & Zaballa, F. (2009). Evaluación del nivel de estrés pre-competitivo en los equipos escolares de los estudiantes de voleibol femenino en el grupo de edad de 11 a 13 años. *E.F. Deportes.com. Rev. Digital*. Buenos Aires, año 14, nº 1315.

- Souri H. & Hasanirad T. (2011). Relationship between Resilience, Optimism and Psychological Well-Being in Students of Medicine. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 30, 1541-1544. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.299.
- Spano, J.L. (2008). Impact of life stressors on athletes. *Athletic Therapy Today*, 13(2), p.42-43.
- Steese, S., Dollette, M., Phillips, W., Hossfeld, E., Mattherws, J., & Taormina, G. (2006). Understanding girls' circle as an intervention on perceived social support, body image, self-efficacy, locus of control and self-esteem. *Adolescence*, 41(1), p.55-74.
- Stein, M.B., Cambell-Sills, L. & Gelernter, J. (2009). Genetic variation in 5HTTLPR is associated eit emotional resilience. *American Journal of Medical Genetics Part B. Neuropsychiatric Genetics*, 150(7), 900-906.
- Stein, M.B., Campbell-Sills, L., & Gelernter, J. (2009). Genetic variation in 5HTTLPR is associated with emotional resilience. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 150(7), 900-906.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de maestro*. México: FCE.
- Steinhardt, M. & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56, 445-453.
- Suárez Ojeda E.N. & D. Krauskopf (1995). *El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: una perspectiva psico-social*. Publicación Científica No. 552, ops/ oms. Washington, d.c., EE.UU.

Taylor, J. (2012). Indegenous mobility and school attendance in remote Australia: Cause or effect? *International Journal of Educational Research*, 54, 31-40.

Telama, R. & Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to Young adulthood in Finland. *Medicine Science in Sports and Exercise*, 32(5), 1617-1622.

Teques, P. & Serpa, S. (2009). Implicación parental: adaptación de un modelo teórico al deporte. *Rev. De Psicología del Deporte*, 18(2), 235-252.

Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Cádiz: Wanceulen Editorial Deportiva.

Ticó, J. (2009). La competición en el deporte base: ¿Educación o perversión?. *Cuadernos de psicología del Deporte*, 9, 86.

Tierney, B.J. (1988). Stress in age-group swimmers. *Swim Techinique*, 2, 9-14.

Tiet, Q., Huizinga, D., & Byrnes, H. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 360-378. doi: 10.1007/s10826-009-9307-5

Tonconi Quispe, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la diserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno. (Perú). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1), 45. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México.

Torregrosa, M. (2004). Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad. *Grup d'estudis de psicologia de l'esport*. Universitat autònoma de Barcelona.

- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Vildarich, C., Villamarín, F., García-Mas, A., & Palau, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 227-237.
- Tran, U.S., Glück, T.M., & Lueger-Schuter, B. (2013). Influence of personal and environmental factors on mental health in a sample of Austrian survivors of World War II with regard to PTSD: is it resilience? *BMC Psychiatry* 13, 47.
- Trepát, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.104-112). Barcelona: INDE.
- Trost, S.G. (2005). Discussion paper for the development of recommendations for children's and youth's participation in health promoting physical activity. *School of Human Movements Studies* (pp.55-58). Universidad de Queensland, Australia.
- Trueba, D. (2012). "Hagan Juego". *El País*, p.53.
- Tudor-Locke, C., Neff, L., Ainsworth, B., Addy, C., & Popkin, B. (2002). Omission of active commuting to school and the prevalence of children's health-related physical activity levels: The Russian Longitudinal Monitoring Study. *Child: Care, Health and Development*, 28(6), 507-512.
- Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En San Martín, J.E. (1997). *Psicosociología del ocio y del turismo*, 73. Archidona. Aljibe.
- Tusaie, K., Puskar, K., & Sereika, S. (2007). A predictive and moderating model of psychosocial resilience in adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 39, 54-60. doi: 10.1111/j.1547-5069.2007.00143.x.

- Udry, E. & Andersen, M.B. (2002) Athletic Injury and Sport Behaviour. En T. Horn (ed.), *Advances in Sport Psychology*, (pp.529-553). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth Society*, 35, 341.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context and cultura. *Trauma Violence & abuse*, 14(3), 255-266. DOI: 10.1177/1524838012487805
- Unisport. (1992). *Carta europea del deporte*. Unisport. Málaga.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicología didáctica*, 11(1), 7-23.
- Valcarce, E. (2011). Niveles de estrés-recuperación en deportistas varones de la provincia de León a través del cuestionario RESTa- 76. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 11(2), 7-24.
- Valdemoros, M.A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Ramos, R., & Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 32-49.
- Valdivia, Moral, P.A. (2016). *Niveles de ansiedad, autoconcepto y resiliencia en deportes individuales*. Tesis doctoral. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- validação de um instrumento*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, Tese de Doutorado.

Valle, M.P. (2008). Coaching e resiliência: intervenções possíveis para pressões e medos de ginastas e esgrimistas. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 1(1), 1-17.

Van der Host, k., Paw, M.S., Twisk, J.W., & Van Mechelen, W. (2007). A Brief Review on Correlates of Physical Activity and Sedentariness in Youth. *Medicine and Science in Sport Exercise*, 39(8), 1241-1250.

Van Gils, J. (2004). Una pedagogía en el respeto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia. En Borís Cyrulhick (ed.). *El realismo de la esperanza* (pp.209-224). Barcelona: Editorial Gedisa.

Van Mechelen, W., Twisk, J.W.R., Post, G.B., Snel, J., & Kemper, H.C.G. (2000). Physical activity of young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study. *Medicine Science in Sport and Exercise*, 32(5), 1610-1616.

Van Vliet, K.J. (2008). Shame and resilience in adulthood: A grounded theory study. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 233-245.

Vanderbilt, E. & Shaw, D. (2008). «Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence». *Clinical child family*.

Vanistendael, S. & Leconte, J. (2002). La felicidad es posible. *Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismo: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vanistendael, S. (1994). La Resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. *La Infancia en el Mundo*, 5, 3.

Vanistendael, S. (1995). Como crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia. BICE

Vanistendael, S. (1998): *Cómo crecer superando los percances, Resiliencia. Capitalizar las fuerzas del individuo*. Buenos Aires: Oficina del libro CEA.

Vanistendael, S. (2003). «La resiliencia en lo cotidiano». En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.227-238). Barcelona: Gedisa.

Vargas-Mendoza, J.E. & Villavicenco, J.M. (2011). Niveles de resiliencia en pacientes recientemente amputados: consejos para fortalecerla. *Centro Regional de Investigación en Psicología*, 5(1), 13-20.

Vázquez Ávila, M. (2012). Resiliencia uno de los grandes valores del deporte. En <http://www.marca.com/blogs/cosas-que-marcan/2012/04/22/resiliencia-uno-de-los-grandes-valores-del-deporte>.

Vázquez, B. & Buñel, A. (2000). *Educación física y género*. Madrid. Gymnos.

Velázquez, K. (2001). El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evaluación de su significado y funciones sociales. *Lecturas: Educación Física y Deporte*. Revista digital. Año 7, N°36. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm>.

Vera, P.B. (2004). *Resistir y rehacerse. Una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva*. Recuperado de <http://www.psicología-positiva.com/resiliencia.html>.

Verstraete, S.J., Cardon, G.M., Clercq, D.L., & Bourdeaudhuij, I. (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health*, 16(4), 415-419.

- Vicent, M. (2011). "Pep Guardiola. El fútbol puede ser una moral". *El País*, 51.
- Vicente, Y.P. (2005). Actitudes hacia el deporte. En *I Congreso de Deporte en Edad Escolar Propuestas para un nuevo modelo*, Valencia.
- Vizcarra Morales M.T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Tesis Doctoral. San Sebastián.
- VV. AA. (2002). Función Social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 8, N°45. Buenos Aires.
- Wagstaff, P., Hanton, S., & Fletcher, D. (2007). Coping with stressors encountered in sport organizations. *Journal of sport & exercise Psychology*, 210, 29.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Warburton, D., Nicol, C., & Bredin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian medical association journal*, 174(6), 801-809.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico*. Barcelona: Ariel.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (2010). *Fundamentos de la psicología del Deporte y el Ejercicio Físico*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Werner, Emmy E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.

Werner, E.E. (2005). Resilience research: Past, Present and Future in R. D. Peters, B. Leadbeater. & R.J. McMahon (Eds.), *Resilience in Children, Families, and Communities, Linking Context to Practice and Policy* (pp.3-11). New York: Kluver Academic/Plenum

Whitehead, S.H., Biddle, J.H., O'Donovan, T.M., & Nevill, M.E. (2006). Social-psychological and physical enviromental factors in groups differing by levels of physical activity: A study os Scottish adolescent girls. *Pediatric Exercise Science*, 18, 226-239.

Willians, J.M. & Andersen, M.B. (1998). Psychological Antecedents of Sport Injury: Review and Critique of the stress and Injury Model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10, p.5-25.

Wolf, A.C. & Ratner, P.A. (1999). Stress, social support and sense of coherence. *Wester Journal of Nursing Research*, 2, 182-197.

Wolin, S.J. & Wolin, S. (1993): *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.

Yi, J.P., Smith, R.E., & Vitaliano, P.P. (2005). Stress-resilience, illness,and coping: a person-focused investigation of young women athletes. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(3), 257-265.

Yi-Frazier, J.P., Smith, R.E., Vitaliano, P., Mai, S., Hillman, M., & Weiger, K. (2009). A person focused analysis of resilience resources and coping in patients with diabetes. *Wiley InterScience*, 26(1), 51-60.

- Yu, X., & Zhang, J. (2007). Factor analysis psychometric evaluation of the Conner-Davidson resilience scale (CD-RISC) with Chinese people. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 19-30.
- Zafra, A.O., Toro, E.O., & Cano, L.A. (2007). Percepción de los futbolistas juveniles e influencia del trabajo psicológico en la relación entre variable psicológicos y lesiones. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 75-87.
- Zagalaz, M.L. & Romero, S. (2002). Deporte para la guerra, versus deporte para la paz. Reflexiones sobre el carácter educativo del deporte. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2).
- Zagalaz, M.L. (2007). *Valoración de la Educación Física Escolar por el Alumnado de Educación Primaria (Estudio en la provincia de Jaén)*. Proyecto de investigación conducente a la obtención de la CY en Didáctica de Expresión Corporal. Universidad de Castilla la Mancha: Albacete. Universidad de Jaén. Premiado por el Ministerio de Educación Española en 2008. Publicado por el Ministerio de Edcación.
- Zagalaz, M.L., Lara, A., Torres, G., & Cachón, J. (2009). Reflexiones sobre salud y calidad de vida del profesorado. *Revista Arte y Movimiento*, 1, 5-17.
- Zagalaz, M.L., Romero, S., Garrido, M.E., & Ortega, E. (2011). Diseño y validación de un cuestionario para niños sobre los padres y madres en el deporte (CHOPMD). *Journal of Sport and Health Research*, 3(2), 153-164.
- Zaldívar, P.D. (2000). *Conocimiento y dominio del estrés*. Editorial Científico técnica, La Habana.

Zarauz, A. & Ruiz-Juan, F. (2012). (en prensa). Propiedades psicométricas de la versión española de la *Running Addiction Scale (RAS)*. *The Spanish Journal of Psychocology*.

Zeidner, M. & Saklofske, D. (1996). Adaptive and maladaptive coping. En M.Z. Zeidner & N.S. Endler (Ed.): *Handbook of coping: theory, research, applications* (pp. 505-531). Nueva York: Wiley y Sons.

Zurita, F., Fernández, R., Cachón, J., Linares, D., & Pérez, A.J. (2014). Aspectos psicosomáticos implicados en las lesiones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 81-88.

Zurita, F., Muros-Molina, J.J., Rodríguez-Fernández, S., Zafa-Santos, E.O., Knox, E., & Castro, M. (2016). Associations of motivation, self-concept and resilience with the competitive level of Chilean judokas. *Arch Budo*, 12, 201-209.

Zurita, F., Olmo, M., Cachón, J., Castro, M., Ruano, B., & Navarro, C. (2015). Relaciones entre lesiones deportivas y parámetros de nivel, fase y modalidad deportiva. Relations between sports injuries and level parameters, phase and type of sport. *Journal of Sport and Health Research*, 7(3), 215-228.

ANEXOS

ANEXO - I

Cuestionario de Síntomas de Estrés Precompetitivo Infanto-Juvenil

¡Hola a todos!

Recordaros que esto no es una nota para ninguna de vuestras asignaturas. Sólo queremos saber cómo os sentís antes de realizar una competición deportiva.

Leer atentamente las preguntas y poner una cruz ☒ en la respuesta que creáis conveniente, procurando no dejar ninguna sin contestar.

Tus respuestas serán privadas y no tienes que compartirlas con los compañeros. Gracias por tu colaboración.

Escribe tu nombre y apellidos

Anota la fecha de hoy:

Día/Mes/Año

Anota tu edad:

Anota tu curso:

Eres chico o chica:

☐ → Chico

☐ → Chica

¿Cuál es el deporte que practicas?

¿Estás federado en ese deporte?

☐ Si, estoy federado

☐ No, estoy federado

**CUESTIONARIO DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS
PRECOMPETITIVO INFANTO-JUVENIL**

De Rose Junior, D.

(año - 2000)

Preguntas	Siempre	Muchas veces	Alguna vez	Pocas veces	Nunca
1. Mi corazón late más rápido de lo normal.					
2. Sudor bastante.					
3. Me siento agobiado/a.					
4. Me siento preocupado/a con las críticas de las personas.					
5. Siento mucha necesidad de orinar.					
6. Me siento preocupado/a con mis adversarios.					
7. Bebo mucha agua.					
8. Me como las uñas.					
9. Me siento entusiasmado.					
10. Me siento afligido/a.					
11. Tengo miedo de competir mal.					
12. Me cuesta mucho dormirme.					
13. Tengo dudas sobre mi capacidad de competir.					
14. Sueño con la competición.					
15. Me pongo nervioso/a.					
16. Me siento preocupado/a con el resultado de la competición.					
17. Mi boca se pone seca.					
18. Siento mucho cansancio al final del entrenamiento.					

19. La presencia de mis padres en la competición me preocupa.					
20. Hablo mucho sobre la competición.					
21. Tengo miedo de perder.					
22. Estoy impaciente.					
23. No pienso en otra cosa a no ser en la competición.					
24. No veo la hora de competir.					
25. Me siento emocionado/a.					
26. Me siento ansioso/a.					
27. En el día de la competición estoy más callado/a de lo normal.					
28. Tengo miedo de decepcionar a las personas.					
29. Me siento más responsable.					
30. Siento que las personas exigen mucho de mí.					
31. Tengo miedo de cometer errores en la competición.					

ANEXO - II

Cuestionario de Resiliencia (González Arratia, 2011)

¡Hola a todos!

Recordaros que esto no es una nota para ninguna de vuestras asignaturas. Sólo queremos saber cómo es tu forma de pensar y actuar ante un problema que aparezca en tu vida, como actuarías para resolverlo.

Leer atentamente las preguntas y poner una cruz ☒ en la respuesta que creáis conveniente, procurando no dejar ninguna sin contestar.

Tus respuestas serán privadas y no tienes que compartirlas con los compañeros. Gracias por tu colaboración.

Escribe tu nombre y apellidos

Anota la fecha de hoy:

Día/Mes/Año

Anota tu edad:

Anota tu curso:

Eres chico o chica:

☐ → Chico

☐ → Chica

¿Cuál es el deporte que practicas?

¿Estás federado en ese deporte?

☐ Si, estoy federado

☐ No, estoy federado

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA

González-Arratia

(año - 2011)

PREGUNTA	Siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Soy agradable con mis familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. soy capaz de hacer lo que quiero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Confío en mí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Soy inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yo soy acomedido y cooperador .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Soy amable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Soy compartido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverse sólo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Cerca de mí hay amigos en quien confiar.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Tengo deseos de triunfar.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16. Tengo metas a futuro.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18. Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
19. Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
20. Soy firme en mis decisiones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
21. me siento preparado para resolver mis problemas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
22. Comúnmente pienso en ayudar a los demás.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

23. Enfrento mis problemas con serenidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
24. Yo puedo controlar mi vida.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
25. Puedo buscar la manera de resolver mis problemas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
26. Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
29. Puedo cambiar cuando me equivoco.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
30. Puedo aprender de mis errores.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
31. Tengo esperanza en el futuro.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
32. Tengo fe en que las cosas van a mejorar.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ANEXO – III

**CARTA A LOS PADRES DE LOS CENTROS EXPLICANDO EL PROYECTO
Y PIDIENDO COLABORACIÓN Y AUTORIZACIÓN PARA PASAR LAS
ENCUESTAS**

Jaén, 15 de octubre de 2015

Estimados padres:

El equipo de investigación dirigido por la Dra. Zagalaz e investigadores de la UJA, está desarrollando una investigación sobre estrés competitivo y resiliencia en adolescentes, para lo que necesita tomar datos directamente del alumnado que cursa estudios de 5º y 6º de primaria.

El objeto de esta investigación es averiguar que síntomas produce el estrés y el grado de resiliencia que presentan los niños en edades comprendidas entre 10 y 12 años. Para ello, le solicitamos, en primer lugar, la aceptación de participación de sus hijos/as para poder pasar la encuesta diseñada al efecto y recabar la información necesaria para llevar a buen fin nuestro proyecto.

Las tomas de datos se realizarán bajo la supervisión del investigador-encuestador que se desplazará al centro que Vd. dirige, profesor D. Jorge Luis Calzada Molina, cuya acreditación y presentación es esta carta y a la finalización recogerá todos los documentos para depositarlos en la Universidad. Todos estos datos servirán para la elaboración de su tesis doctoral, cuyos resultados serán facilitados a los centros educativos.

En este envío se incluye una carta de aceptación que deberá firmar la dirección del centro y el/la presidente/a del AMPA.

Agradeciéndole su colaboración, le saluda atentamente



Fdo.: Mª Luisa Zagalaz Sánchez

Investigadora Principal del Grupo de Investigación HUM653

**MODELO DE CARTA DE ACEPTACIÓN PARA LOS PADRES QUE SE INCLUYE EN EL ENVÍO
DE SOLICITUD DE PERMISO**

D/D^a.....,

Padre/Madre/Tutor del alumno/alumna

....., perteneciente al colegio
....., como responsable del mismo, acepta
que su hijo/hija participe en el proyecto de investigación que dirige la doctora M^a
Luisa Zagalaz Sánchez, profesora de la Universidad de Jaén, sobre como los síntomas
emocionales que produce el estrés de la competición en niños preadolescentes puede
transformarse positivamente con un nivel de resiliencia elevado.

(Jaén), de de 2015

Firma de padre/madre/tutor:



Universidad de Jaén

Dpto. Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

